Esta coletânea reúne onze capítulos inéditos sobre as relações entre psicologia e educação no contexto brasileiro contemporâneo, profundamente marcado por desigualdades sociais e lutas políticas. São especulações teóricas, análises de casos, relatos de pesquisa que procuram refletir sobre diversos contextos educacionais, o controle dos corpos dos estudantes e docentes, as tensões sociais e raciais no interior das instituições educacionais, e sobre as trajetórias estudantis. A ênfase, porém, está na compreensão de que as práticas da psicologia nos contextos educacionais é um lugar de resistência e criação humana: não se pode pensar nessa prática se não for orientada por valores de igualdade e justiça. Por isso, mais do que o registro de pesquisas acadêmicas, oferecemos um livro que fala de “futuro” e “vida” como algo que se conquista.

O futuro é meu enquanto eu viver

Desafios da psicologia em contextos educacionais

Adrielle de Matos Borges Teixeira
Pablo Mateus dos Santos Jacinto
Maria Virgínia Machado Dazzani
ORGANIZADORES

O futuro é meu enquanto eu viver

Desafios da psicologia em contextos educacionais

Salvador
EDUFBA
2022

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da
Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

ANALISTA EDITORIAL
Mariana Rios

IMAGEM DE CAPA
Marcelo Veras

COORDENAÇÃO GRÁFICA
Edson Nascimento Sales

REVISÃO
Camila Apolônio

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO
Gabriela Nascimento

NORMALIZAÇÃO
Raquel Matos de Aguiar

PROJETO GRÁFICO
Miriã Santos Araújo

EDITORAÇÃO
Zeta Studio

CAPA E ARTE-FINAL
Larissa Vieira de Oliveira Ribeiro

Sistema de Bibliotecas – SIBI/UFBA

F996 O futuro é meu enquanto eu viver: desafios da psicologia em contextos educacionais / Adrielle de Matos Borges Teixeira, Pablo Mateus dos Santos Jacinto, Maria Virgínia Machado Dazzani, Organizadores. - Salvador: EDUFBA, 2022.
286 p. :il.

ISBN: 978-65-5630-377-2

1. Psicologia educacional. 2. Psicologia escolar. 3. Ensino superior – Aspectos psicológicos. 5. Estudantes universitários – Aspectos psicológicos. I. Teixeira, Adrielle de Matos Borges. II. Jacinto, Pablo Mateus dos Santos. III. Dazzani, Maria Virginia Machado. IV: Título: desafios da psicologia em contextos educacionais.

CDU: 37:015.3

Elaborada por Geovana Soares Lira
CRB-5: BA-001975/O

EDITORA AFILIADA À

EDITORA DA UFBA
Rua Barão de Jeremoabo, s/n – Campus de Ondina
40170-115 – Salvador – Bahia
Tel.: +55 71 3283-6164
www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Maria Virgínia Machado Dazzani
Pablo Mateus dos Santos Jacinto
Adrielle de Matos Borges Teixeira

As instituições educacionais são muito mais do que espaços de letramento, introdução às ciências, e destinado à simples formação escolar; são espaços de tensões e conflitos sociais. Esta coletânea reúne onze capítulos inéditos sobre as relações entre psicologia e educação no contexto brasileiro contemporâneo, profundamente marcado por desigualdades sociais e lutas políticas. Nosso objetivo é contribuir para a compreensão das práticas de psicólogos e educadores nessa zona tensa, permanentemente assombrada pela desigualdade, pela injustiça, pela violência.

O título deste livro, *O futuro é meu enquanto eu viver*, joga com o sentido de construção e criação da vida e, ao mesmo tempo, de resistência. Este é um fragmento de uma crônica de Clarice Lispector publicada no livro *Onde estivestes de noite*, de 1974. Lispector é a autora que mergulha e traduz com precisão máxima a aflição da alma humana. Nas crônicas, ela passeia pelo insólito, surpreendente, horrível e espetacular que se esconde no cotidiano mais banal. E no turbilhão desse cotidiano há apenas uma garantia: o futuro tem alguma relação com a resistência, com a força que podemos reunir para confrontar o que nos assombra.

***

Diante de um contexto educacional cada vez mais complexo, no qual têm surgido diversas demandas que acompanham o momento histórico

e as vulnerabilidades sociais vigentes, a psicologia tem sido incitada a oferecer respostas que atendam às problemáticas emergentes.

Considerando a inserção da psicologia no contexto educacional, observa-se que paulatinamente as pautas de referência têm mudado. Partimos de uma contribuição ao campo a partir de uma atenção individualizante e voltada principalmente às avaliações psicológicas e resoluções de problemáticas centradas no estudante/aluno para – mais recentemente – sermos convocadas(os) a atuar a partir de uma análise crítica dos problemas visualizados no contexto educacional situando-os em uma realidade social, econômica e política que os afeta e por eles são afetados, sem, entretanto, pensar nos atores presentes nesse campo.

Compreendemos a Psicologia Educacional atrelada à Psicologia Escolar por não situarmos essas áreas na condição de desvinculadas. A primeira se refere ao campo científico da produção de conhecimento a partir do aporte teórico da área da psicologia; a segunda se refere à categoria de atenção psicológica que possui como centralidade o contexto escolar. Antunes (2008)[1] aponta que, apesar de não serem idênticas, essas áreas apresentam compromissos comuns, dentre eles a democratização da educação, o que pressupõe um conjunto de ações e atores dispostos a tornar esse direito acessível aos diversos grupos sociais.

Segundo a autora, a educação é constituída por múltiplos determinantes, dentre os quais os fatores de ordem psicológica; portanto, a psicologia tem contribuição para a educação. (ANTUNES, 2008, p. 474) Tais determinantes pressupõem que os processos educativos e escolares não prescindem dos espaços externos aos muros das escolas, nem são possíveis sem esses espaços. Portanto, pensando nas possibilidades da atuação da psicologia, entendemos que não é mandatório estar vinculado estritamente à instituição escolar

---

[1] ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008.

para lançar mão das práticas e conceitos abarcados pela Psicologia Escolar/Educacional na realização da práxis.

Compreendendo a necessidade de ampliar os debates acerca de temas diversificados concernentes à educação e, portanto, que interessam a todos que atuam no campo da Psicologia Educacional e escolar, apresentamos esta coletânea. Voltamos o conteúdo a psicólogos, pesquisadores e estudantes de psicologia, bem como aos demais interessados pela área educacional.

Intentamos destacar as ações, práticas e reflexões teóricas realizadas por intermédio do grupo de pesquisa intitulado "Investigações em Psicologia Cultural: Cultura, Linguagem, Transições e Trajetórias Desenvolvimentais" (CULTS/PPGPSI/UFBA), coordenado pela professora doutora Maria Virgínia Machado Dazzani e, do mesmo modo, de outros grupos e centros de pesquisa, instituições educativas e projetos extensionistas que têm na articulação entre psicologia e educação um aporte para o desenvolvimento de uma *práxis* comprometida com os processos educativos.

***

Esta coletânea está organizada em duas partes. São especulações teóricas, análises de casos, relatos de pesquisa que procuram refletir sobre diversos contextos educacionais, sobre o controle dos corpos dos estudantes e docentes, as tensões sociais e raciais no interior das instituições educacionais, trajetórias estudantis. A ênfase, porém, está na compreensão de que as práticas da psicologia nos contextos educacionais é um lugar de resistência e criação humana: não se pode pensar nessa prática se não for orientada por valores de igualdade e justiça. Por isso, mais do que o registro de pesquisas acadêmicas, oferecemos um livro que fala de "futuro" e "vida" como algo que se conquista.

A primeira parte desta coletânea trata de questões educacionais relacionadas aos contextos infantojuvenis e a segunda parte abarca temáticas relacionadas ao contexto universitário.

O primeiro capítulo, “Relações interpessoais e desenvolvimento moral: plano de convivência como eixo de atuação da Psicologia Escolar”, de autoria de Andressa Carvalho Militão, Jamile Oliveira Santana Souza e Thaís Almeida Costa, abre esta coletânea apresentando um relato de experiência em uma escola construtivista situada em Salvador, Bahia. Esse texto nos permite refletir sobre como o papel da escola vai além da suposta transmissão de conhecimentos formais, ampliando seu foco de intervenção para a responsabilidade dessa instituição em formar seres não apenas capazes intelectualmente, mas também social e eticamente implicados e responsáveis. O relato de experiência apresentado pelas autoras ajuda a vislumbrar possíveis ações e podem inspirar muitos educadores a inovar suas práticas educativas.

No segundo capítulo, “Um corpo que pensa: identidade, sociabilidade e expressão no contexto educativo”, Leticia Chaves Monteiro, Marília Regis Dourado e Beatriz Adeodato de Souza questionam o lugar disciplinador que a escola ocupa na sociedade e propõem considerar a escola como lócus de expressão da potência humana em suas dimensões relacionais, de criação, descoberta, investigação e de movimento. Assim, a partir de um relato de experiência de uma prática educativa em uma escola de Salvador, Bahia, as autoras discutem a compreensão do corpo como integrado e essencial no desenvolvimento dos processos cognitivos e afetivos e a construção de relações democráticas entre a comunidade educativa, a partir de uma perspectiva colaborativa. Esse capítulo fomenta uma discussão imprescindível para a desestabilização de discursos hegemônicos no campo educativo e se constitui como inspiração para quem busca concretizar práticas educativas libertadoras.

No terceiro capítulo, “Quem cala, consente? O papel da escola no enfrentamento da violência sexual infantil”, Tairacon Roberth Lima Oliveira, Thiago Fernandes Furtado e Mariana Leonesy da Silveira Barreto apresentam uma pesquisa empírica na qual analisaram atitudes de professores ante à temática da violência sexual infantil. Os autores discutem como os professores sabem conceituar violência

sexual infantil, reconhecem os sintomas característicos de alunos vítimas de violência sexual, avaliam negativamente a violência, mas demonstram ter dificuldades em saber como lidar com ela. Os resultados apresentados nesse capítulo podem ser úteis para embasar projetos de capacitação para professores, além de alertar para a necessidade de os educadores estarem atentos a tal problemática em seu cotidiano na escola.

O quarto capítulo, "A importância dos professores no enfrentamento das situações de violação de direitos de crianças e adolescentes", de autoria de Jean von Hohendorff e Naiana Dapieve Patias, objetiva apresentar informações básicas sobre as principais formas de violação de direitos de crianças e adolescentes com foco na indicação de possibilidades de manejo dessas situações pelos professores. Com isto, os autores contribuem com a discussão sobre as condutas adequadas que professores devem apresentar diante de casos de suspeita ou confirmação de violações de direitos de crianças e adolescentes a partir de situações comumente vivenciadas na escola, tornando-se um texto fundamental para qualificação e melhor atuação de educadores.

O quinto capítulo, intitulado "Abrigamento de crianças e adolescentes e Psicologia Escolar e Educacional: um diálogo possível", de autoria de Pablo Mateus dos Santos Jacinto, Erika Andrade de Oliveira e Maria Virgínia Machado Dazzani, aborda um novo campo de atuação do psicólogo escolar/educacional: os abrigos de crianças e adolescentes. Considerando os diversos fatores que marcam a trajetória de crianças e adolescentes que vivem uma situação de abrigamento, os autores focam na dimensão escolar/pedagógica, analisando e propondo uma ação do psicólogo que articule essa dimensão com o campo das políticas públicas e os atravessamentos subjetivos. A importância desse capítulo reside na reflexão crítica sobre a atuação do psicólogo frente às demandas de extrema vulnerabilidade social e que envolve a articulação entre diferentes setores e contextos, ampliando o olhar, portanto, para uma ação interdisciplinar.

O sexto capítulo, de Klessyo do Espírito Santo Freire, intitulado "Uma proposta de atendimento psicológico-clínico às demandas escolares", propõe uma nova forma de olhar que implica em ações mais contextualizadas em relação às crianças encaminhadas com queixas escolares. Diante das denúncias já produzidas em diversos estudos sobre o tema, o autor propõe, a partir de referenciais teóricos específicos, uma forma de trabalho que permite desdobramentos inovadores para a prática, possibilitando novas formas de atuação. Esse capítulo poderá contribuir com a reflexão daqueles que se deparam cotidianamente com a realidade das queixas escolares.

No sétimo capítulo, "Análise de atendimentos a queixas escolares por psicólogas de serviços de saúde", as autoras Aline Rodrigues Gomes e Fabíola de Sousa Braz Aquino discutem sobre a atuação profissional do psicólogo diante das queixas escolares, incitando reflexões urgentes sobre a necessidade de revisão e problematização da formação do psicólogo. As autoras denunciam que essa formação, eminentemente clínica, não contempla e não desenvolve as competências necessárias para atuação em instituições educativas. Tal fato gera práticas descontextualizadas, que não são condizentes com o compromisso social da profissão, e, portanto, merece ser amplamente debatido e alertado.

Na segunda parte desta coletânea, autores se debruçam sobre a realidade da Educação Superior. Destarte, no oitavo capítulo, intitulado "Narrativas de si e afiliação acadêmica: atenção psicossocial a estudantes universitários", Sueli Barros da Ressureição e Vanessa Ribeiro Meneghetti relatam um estudo empírico de abordagem qualitativa cujo propósito foi conhecer, orientar e acompanhar estudantes dos primeiros semestres dos cursos de graduação no processo de afiliação acadêmica, prestando-lhes apoio psicossocial. Referenciado na etnometodologia e na perspectiva crítica e sociocultural da Psicologia do Desenvolvimento e Educação, norteou-se pelos seguintes eixos temáticos: trajetória acadêmica de acesso e permanência, rupturas-transições e projeto de vida. Esse estudo discutiu a necessidade e a importância da atenção psicossocial para

universitários, enquanto ação/intervenção que pode contribuir para o desenvolvimento e reconstruções de histórias de vida, a partir das especificidades desse contexto.

O nono capítulo, "Afetividade, estilo de apego e relação professor-aluno no ensino superior", de Naira Figueredo Marinho, Rachel Coelho Ripardo e Aline Beckmann Menezes, discute os tipos de apego de professores a partir das teorias evolucionistas do desenvolvimento, e como isto implica nas práticas e atitudes na sala de aula no âmbito universitário. As autoras defendem que o estudo do estilo de apego adulto permite analisar questões afetivas que acontecem na sala de aula com o estado emocional do professor e tal análise pode ser útil ao psicólogo escolar, permitindo-lhe estruturar intervenções que promovam uma melhor relação professor-estudante.

No décimo capítulo, "'E eu não tenho cara de médica?': acesso e permanência de estudantes de camadas populares no curso de Medicina da Universidade Federal da Bahia", Sandra Andrade da Silva e Sônia Maria Rocha Sampaio apresentam a discussão para a realidade de estudantes em situação de vulnerabilidade. Objetivando analisar as experiências relacionadas à consolidação da permanência de estudantes provenientes das camadas populares no curso de Medicina da Universidade Federal da Bahia através de uma pesquisa qualitativa, as autoras refletem como a permanência na educação superior é marcada por transições, adaptações e criação constante de estratégias de integração a um contexto desafiador, e como alcançar este nível educacional resultou em novas possibilidades e transformações na perspectiva de vida para a estudante participante do estudo. Trata-se de uma pesquisa importante para todos que atuam no contexto universitário, uma vez que a diversidade precisa ser acolhida, aceita, respeitada, e cada vez mais ser foco de intervenções.

Ainda no campo da diversidade, o décimo primeiro capítulo, "Modos de subjetivação da negritude no contexto universitário: entre o branqueamento e a emancipação", de Adrielle de Matos Borges Teixeira e Maria Virgínia Machado Dazzani, encerra esta coletânea

discutindo o papel da psicologia diante do sofrimento mental apresentado por estudantes negros durante suas trajetórias universitárias. A partir de vivências de estudantes negros no âmbito universitário, as autoras realizaram algumas considerações sobre o papel da psicologia diante de situações como as relatadas. Esse capítulo pode contribuir para repensar as práticas psicológicas na educação superior e, principalmente, para tornar conhecidos desafios vivenciados por estudantes negros, chamando atenção para as especificidades desse grupo específico que tendem a passar despercebidas pelos profissionais dessa modalidade de ensino.

Por fim, agradecemos a todos que contribuíram para a concretização desta coletânea: a todos os autores que compartilharam suas experiências e reflexões conosco, ao grupo de pesquisa já mencionado pelo incentivo para seguir em frente e a todos que, direta ou indiretamente, inspiraram os textos que compõem este livro. Esperamos que esta coletânea possa ser útil para a transformação dos processos educacionais, para a consolidação de uma atuação profissional contextualizada e para a promoção de práticas inovadoras, que considerem os desafios contemporâneos.

***

Agradecemos ao trabalho incansável da Edufba na publicização da produção acadêmica brasileira. Este livro foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – código de financiamento nº 001, do Capes Print UFBA, e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), chamada MCTIC/CNPq nº 28/2018, processo 435602/2018-7.

PARTE I

A PSICOLOGIA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS INFANTOJUVENIS

Relações interpessoais e desenvolvimento moral: plano de convivência como eixo de atuação da Psicologia Escolar

Andressa Carvalho Militão
Jamile Oliveira Santana Souza
Thais Almeida Costa

Este capítulo visa descrever o Plano de Convivência elaborado no cotidiano de uma escola particular de educação infantil e ensino fundamental I de Salvador, Bahia, que se configura como foco de atuação da equipe de Psicologia Escolar da instituição. Atualmente, a escola em questão possui um Núcleo de Psicologia composto pelos seguintes membros: dois componentes da gestão, uma psicóloga escolar, três acompanhantes escolares e uma estagiária de psicologia. Este núcleo, juntamente com a equipe pedagógica (demais gestoras, coordenadoras, docentes e estagiários(as) de pedagogia), se responsabiliza pelas ações voltadas para a convivência ética e relações interpessoais na escola.

A seguir, serão descritas as principais ações desenvolvidas e previstas no Plano de Convivência, destacando que o projeto político pedagógico da instituição focaliza em práticas curriculares potencializadoras do desenvolvimento moral e na efetivação de um currículo emancipador e democrático, tendo em vista a convivência ética. No decorrer das práticas descritas neste capítulo, destacaremos falas narradas pelas próprias crianças que vivenciam ou vivenciaram as intervenções desenvolvidas pela escola, objeto deste estudo. Para isso usaremos siglas como estratégia de identificação, sem ferir com o sigilo e a ética que nos cabe.

Para compreensão dessa proposta, faz-se necessário resgatar o que é destacado por Oliveira (2003) de que a institucionalização de formas curriculares mais democráticas deve buscar promover espaços-tempo para o exercício da diferença e da autonomia, do diálogo baseado no respeito e não na obediência unilateral. Tal concepção curricular busca formar sujeitos autônomos, para atuar em ambientes democráticos, para além da constituição da moral heterônoma, tendo o desenvolvimento de valores sócio morais como essencial para a autorregulação das ações.

Dessa forma, pensar em uma escola capaz de promover a construção da autonomia significa oportunizar situações em que os alunos possam vivenciar trocas cooperativas, tomadas de decisão e resolução de conflitos, no sentido de potencializar o desenvolvimento da reciprocidade e do respeito mútuo. Segundo Vinha (2003), visto que as raízes da autonomia moral se encontram nas relações democráticas, o ambiente escolar deve favorecer trocas sociais entre seus pares, possibilitando que as crianças assumam pequenas responsabilidades, tomem decisões, discutam seus pontos de vista e expressem livremente seus pensamentos, desejos e posicionamentos.

Acreditamos que a atuação do psicólogo escolar com o enfoque na convivência ética pode ser um caminho profícuo que elucide quais propostas podem ser priorizadas no cotidiano de trabalho desse profissional. Concordamos com a visão de Meira e Antunes (2003), que destacam que o objeto do psicólogo na instituição de ensino deve ser contribuir com a formação ética e política dos sujeitos, por meio de práticas educativas que favoreçam processos de humanização e reapropriação da capacidade de pensamento crítico.

Um psicólogo escolar que se torna efetivamente um agente transformador, elaborando saberes e fazeres imprescindíveis para uma educação comprometida com o desenvolvimento moral e a emancipação dos sujeitos. Tal atuação demanda um planejamento sistematizado, já que a construção da autonomia não ocorre a partir de improvisos, situações espontâneas e soluções aparentemente

rápidas e imediatas. É necessário todo um investimento em termos da formação do educador, além da elaboração e sistematização de princípios curriculares construtivistas que possam orientar escolhas e sinalizar possibilidades de atuação.

Os valores que orientam as escolhas do Plano de Convivência aqui em foco podem ser assim resumidos: cooperação, diálogo, respeito, justiça, solidariedade e convivência democrática. As ações descritas a seguir buscam a consolidação de um ambiente sócio moral onde as relações entre as pessoas são um valor central, potencializando o desenvolvimento de personalidades éticas no cotidiano escolar. Para efeito da discussão proposta, elencamos os principais eixos de atuação.

Plano de Convivência eixo 1: conflitos como possibilidades de aprendizagem

Os conflitos, no contexto em questão, são encarados como oportunidades de aprendizagem que podem promover o desenvolvimento de habilidades necessárias para o convívio social. Nesse sentido, o conflito precisa ser tratado como pertencente aos alunos e que cabe a estes elaborar reflexões e acordos sobre as atitudes na busca de soluções. Conforme Vinha (2003), as intervenções nas situações de conflito devem favorecer o autoconhecimento, principalmente quando levam as crianças a refletirem sobre seus sentimentos e tendências de reação, tornando-as aptas a pensarem sobre as variáveis envolvidas e consequências de seus atos.

O Plano de Convivência reafirma a importância da implicação do aluno na resolução de seus próprios conflitos e da fundamental mediação do educador, para que estas situações possam promover a construção de valores morais e éticos. Como afirma Vicentin (2009), se assim o educador permitir, tais situações podem levar à regulação mútua e à reciprocidade, aspectos essenciais à aprendizagem

de resolução de conflitos. Dessa forma, uma ação em destaque no plano é a instauração de círculos restaurativos.

O círculo restaurativo na mediação de conflitos na escola

Círculo restaurativo é um processo da Justiça Restaurativa – termo oriundo e muito utilizado no contexto do Direito – que visa à flexibilidade do olhar de pessoas que se envolveram em algum tipo de conflito e que precisaram dialogar e pensar em propostas restaurativas como solução, trazendo uma ideia contrária à Justiça Retributiva, em que o foco é a punição ou pena a ser cumprida. (TOGNETTA; VINHA, 2011)

Os círculos restaurativos são utilizados para mediação de conflitos, cujos temas principais são: o direito à fala, a melhoria dos relacionamentos e o fortalecimento de laços comunitários.

O foco é a reparação de danos, a autorresponsabilização e a participação ativa de todos os envolvidos (alunos, professores, comunidade, família e rede de apoio). Em geral acontecem três momentos:

> O pré-círculo em que as partes são ouvidas individualmente pelos facilitadores; O círculo onde cada parte tem a oportunidade de colocar seus sentimentos em relação ao ocorrido e firmar compromissos de resolução e reparo do conflito, que precisa ser satisfatório para os envolvidos; e o pós-círculo, em que por volta de um mês depois de ocorrido o círculo, há a verificação do cumprimento dos combinados. (TOGNETTA; VINHA, 2011, p. 275)

Ao reconhecer a relevância desses momentos, compreende-se que tal procedimento precisa ocorrer diariamente, pois parte-se do pressuposto de que conflito é um convite ao aprendizado sobre si mesmo e sobre o outro, pois lidar de frente com seus dilemas interpessoais é indispensável para a formação moral da autonomia.

Pensando nessa valorização, alguns procedimentos foram sistematizados para orientar e contribuir com o trabalho do educador diante de conflitos entre as crianças. Assim, algumas etapas estão previstas no Plano de Convivência, sendo estas, etapas da mediação de conflitos e o círculo restaurativo:

1. É importante que o educador oriente seus alunos a como agir diante de um conflito. Deve ser dito ao(à) aluno(a) que ele(a) é a pessoa mais importante para resolver seus problemas com os colegas e, por isso, deve tentar, sem ajuda de um adulto, expressar o que incomodou na atitude do outro. Caso esse outro reconheça essa atitude, é importante que um diálogo se inicie a respeito do que aconteceu e, ao final, os envolvidos saiam satisfeitos com a conversa. Exemplo: ao invés da criança adotar postura de "*Pró, João me bateu!*", é importante que, antes disso, ele adote postura mais autônoma nas resoluções de seus conflitos dizendo ao colega que o agrediu, "*João, eu não gostei de você ter me batido e gostaria que você me dissesse o motivo de ter feito isso.*" Com isso, foi dada a oportunidade de o diálogo ser iniciado;

2. Caso a iniciativa de um dos envolvidos (citado no tópico anterior) não surta o efeito esperado para suas necessidades, é preciso solicitar a mediação do adulto mais próximo da escola;

3. Se esse adulto se sentir seguro para conduzir a situação, ele inicia a mediação, mas caso contrário, ele deve conduzir as crianças a um educador que possa dar essa assistência de maneira adequada;

4. O adulto preparado deve, primeiramente, buscar acomodar as crianças em um local confortável e que evite barulhos e ruídos;

5. Já em seus devidos lugares, o mediador pergunta quem pode iniciar contando o que ocorreu, deixando claro que todos serão ouvidos em suas versões. Após ter ouvido todos os envolvidos, questiona-se ao agredido verbal e/ou fisicamente como ele se

sentiu diante do ocorrido ou o que o incomodou na postura do colega, ou até mesmo o que acredita ter sido inadequado na postura do outro. É importante, nesse momento, o mediador escutar atentamente o relato da criança e, em caso de mobilização, pode ser oferecido um copo de água e ser entregue um lenço descartável de rosto. Vale ressaltar também que o silêncio pode fazer parte do momento do círculo restaurativo, pois ele é necessário tanto para reflexão quanto para acalmar as crianças, quando em situação de mobilização, ou seja, aguardar o tempo da emoção da criança é sinal de respeito por parte do mediador;

6. Após o adulto ter escutado uma das partes, se inicia o momento de ouvir a outra (ou outras). Da mesma forma que ele escutou o primeiro envolvido, ele deve escutar a(s) outra(s) criança(s), ou seja, com atenção, respeito, sem censura e sem julgamento;

7. Após todos os envolvidos terem exposto seus pontos de vista, é perguntado pelo mediador o que eles propõem para resolver o problema e como acreditam que deverá ser feito, levando em conta seus sentimentos, mas também as necessidades do outro;

8. Em seguida, deve ser questionado também como as crianças farão para evitar que futuros conflitos semelhantes voltem a acontecer. Nesse momento de ouvir cada proposta, o mediador precisa contribuir de maneira mais ativa e participar dessa construção coletiva, proporcionando reflexão e sugerindo que um se coloque no lugar do outro. É aqui que os combinados são construídos conjuntamente;

9. Em seguida, aqui é o momento de retomar as falas anteriores, focar nos pontos mais importantes do círculo restaurativo ocorrido e, por fim, realizar um breve fechamento trazendo a importância dos princípios da justiça, do respeito e da honestidade, proporcionando reflexão de maneira imparcial;

10. Depois de finalizada a intervenção, as crianças deverão ser conduzidas às suas atividades normais. É importante, junto à condução dessas, comunicar o(a) professor(a) dos envolvidos acerca do conflito e como a intervenção ocorreu. Em caso de combinados feitos, a professora precisa estar ciente para que possa ficar atenta e, se necessário, conduzir até o final do dia as consequências do círculo restaurativo que possam ocorrer;

11. A depender do tipo de conflito e de suas repercussões, as famílias devem ser informadas via telefonema no mesmo dia. Tal ligação deve ser feita pelo professor ou pela coordenação/psicologia;

12. Em caso de combinados, é necessário o mediador (ou mediadores) voltar a se reunir com os envolvidos no conflito para retomá-los e verificar o andamento da situação no cotidiano das crianças cerca de um mês depois.

Ao tomar tais orientações como exemplo, percebemos a resolução de conflitos sendo conduzida a partir de três pilares: a reconstituição, a antecipação e a comparação. Conforme destaca Tognetta, Martínez e Duad (2017), quando resolvemos um problema com a criança. é necessário pedir que ela reconte tudo o que aconteceu, pois o que era ação torna-se representação. Posteriormente, em vez de lhe propor soluções, deve-se pedir que a criança diga o que poderia ter feito para que isso não tivesse acontecido ou o que se pode fazer da próxima vez, antecipando novos fatos. (TOGNETTA; MARTÍNEZ; DUAD, 2017)

Frente a esse processo, destacamos a importância do psicólogo escolar ser um educador de referência para conduzir e mediar as situações de conflito. Além de atuar diretamente com as crianças, podem orientar os demais educadores frente aos princípios norteadores que devem estar presentes em cada uma das mediações.

Plano de Convivência eixo 2: assembleias de classe, assembleias de representantes e assembleias de professores

Um dos principais eixos do Plano de Convivência é a realização das assembleias e a construção coletiva de procedimentos que possam orientar os comportamentos, os valores sociais e a formação dos sujeitos que fazem parte do contexto escolar. Diante disso, é destacada a necessidade de constituir um espaço onde os alunos, junto com seu professor, possam discutir sobre as questões que permeiam o espaço escolar em que eles são os protagonistas.

Segundo Araújo (2004), necessitamos de uma escola cujas relações entre seus membros se assentem sobre as bases da democracia e do respeito mútuo. O autor afirma que uma forma de operacionalizar o espaço para a participação efetiva de alunos e professores, num processo de democratização das relações e na construção das regras, é por meio das assembleias escolares. As assembleias escolares têm como objetivo tratar temáticas que envolvem a dinâmica da turma, da sala de aula e da escola em geral, em que participem o professor e todos os alunos do grupo. Sua função é regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais no âmbito de cada classe, com encontros periódicos, promovendo um espaço de diálogo na resolução dos conflitos cotidianos e na organização do espaço escolar.

O trabalho com as assembleias é fundamentado na democracia participativa, que tenta trazer para o espaço coletivo a reflexão sobre os fatos cotidianos, incentivando o protagonismo dos alunos e a coparticipação do grupo na busca de encaminhamentos para os temas abordados. (ARAÚJO, 2004)

Nessa intenção, alguns procedimentos para a realização das assembleias são previstos no Plano de Convivência, tomando como base a proposta de Araújo (2004):

Primeiro passo: mobilização do grupo. Consiste em mobilizar o grupo para a importância e para os significados de se estabelecer espaços de diálogo e participação de todos. O grupo que participará das assembleias precisa se conscientizar dos objetivos dessas reuniões, visando a resolução de conflitos e a constituição de espaços de convivência mais positivos e democráticos.

Segundo passo: sistematização da periodicidade. Trata-se de encontros mensais, quinzenais, semanais (a depender da rotina de cada grupo).

Terceiro passo: preparação da assembleia. Constitui-se das seguintes etapas: 1. diário de classe contendo três itens (gostamos, não gostamos e propomos); 2. eleição do presidente, coordenador e escriba, realizada em classe, previamente, por meio de votação; e 3. elaboração da pauta, na qual o grupo, formado pelo presidente e pelos coordenadores, organiza a pauta que pode ser composta pela leitura dos itens do diário de classe, a avaliação das metas da semana, avaliação dos grupos de responsabilidade, discussão da rotina e atividades do grupo e demais temas que possam surgir.

Quarto passo: reflexão sobre como os assuntos podem ser abordados. É necessário cuidado ao escrever no diário de classe e ao se colocar na assembleia. É importante que as pessoas escrevam e façam colocações se referindo aos temas e não a pessoas concretas. Necessidade de pedir a palavra para se colocar e aguardar a vez de falar através da sinalização do coordenador. As discussões devem ser conduzidas buscando resolver os conflitos a partir das seguintes questões: o que está acontecendo? Por que está acontecendo? Como podemos resolver este conflito?

Quinto passo: definição das metas atitudinais. A cada assembleia devem ser elaborados combinados ou metas que possam orientar a postura de todos os integrantes do grupo durante a rotina na escola. Essas metas ficarão afixadas em um cartaz e avaliadas a cada assembleia para saber se estão sendo cumpridas e o que ainda precisa ser revisto e refletido por todos.

Sexto passo: registro por meio de atas. Deixar registradas as decisões para consultas posteriores e marcar o compromisso de todos os membros com as decisões e os encaminhamentos resultantes das assembleias. As atas são assinadas por todos os participantes.

Após realização da assembleia de classe, os representantes de turma se reúnem junto à direção escolar, numa frequência bimestral, para levar os pontos que foram abordados na assembleia em sala de aula. O objetivo desse momento é encaminhar as questões de ordem e interesse coletivos e que junto à professora e colegas apenas não se faz suficiente para chegar a algumas resoluções.

É importante ressaltar que toda reunião de representantes é feita com a direção pedagógica e todos os pontos abordados pelos alunos são digitados pela psicóloga escolar, que também participa desses momentos e contribui com reflexões pertinentes. Tais registros são compartilhados com as coordenações, núcleo de psicologia e equipe de professores, além dos auxiliares pedagógicos e administrativos. Tal ação se faz necessária por compreendermos que assuntos de ordem coletiva devem ser refletidos em conjunto e com o envolvimento de todos, potencializando as reflexões necessárias para adesão ao valor da convivência democrática.

Sempre que solicitada, a psicóloga escolar pode participar das assembleias de classe, caso o professor do grupo considere pertinente e necessário. Mas é importante destacar que a presença desse profissional não deve ter como objetivo substituir o professor, pelo contrário, devem atuar sempre em parceria, tendo como objetivo a construção de um ambiente em que se possa pensar sobre as regras e chegar a acordos comuns, ou seja, meninos e meninas sendo protagonistas no cotidiano escolar.

Além dessas assembleias envolvendo crianças, existe a assembleia de professores, que tem como objetivo discutir demandas de ordem coletiva que fazem parte do cotidiano de trabalho desses educadores. Trimestralmente, todo o corpo docente da escola se reúne para pensar aspectos positivos e negativos, além de

propostas de melhorias, tanto em relação ao seu fazer pedagógico, como enquanto pessoas que se relacionam e precisam revisar a todo instante suas ações e falas. Depois de finalizada a assembleia, um representante dos professores comparece à reunião de gestão, coordenação e núcleo de psicologia para compartilhar o que foi tratado. Ao final, reflexões são feitas para juntos pensarem formas de encaminhar cada demanda. Vale ressaltar que assim como nas assembleias das crianças, os adultos também elaboram estratégias para potencializar o desenvolvimento de valores sócio morais em sua prática cotidianamente.

Plano de Convivência eixo 3: aulas de convivência ética mediadas pela psicóloga escolar

Aula de Convivência Ética (ACE) é um encontro ministrado para crianças do 2º ao 5º ano pela psicóloga escolar, junto aos estagiários e acompanhantes escolares. Estes são momentos que visam proporcionar vivências de temas como diversidade, respeito, resolução de conflitos, lidar com emoções e sentimentos, dentre outros, cuja finalidade é a reflexão sobre a convivência com o outro.

Tais encontros ocorrem na própria sala de aula da turma com duração de 1h10min, com periodicidade quinzenal ou semanal (a depender da demanda do grupo), e são utilizados recursos de dinâmicas de grupo, *slides*, aplicação de atividades escritas, construção de murais e principalmente discussões coletivas para proporcionar a escuta de diferentes pontos de vista, com a finalidade de ouvir cada opinião, valorizando os relatos das crianças e construindo, em conjunto, novas possibilidades de ações para com o outro em seu cotidiano.

Alguns temas específicos trabalhados foram: 2º ano – respeito: conhecendo melhor o seu significado; 3° ano – questão de gênero; 4° ano – diversidade: a pluralidade da convivência; 5° ano

– passagem para o Fundamental II. É desejado que esses temas estimulem o querer agir moral nas crianças. Ilustrando o sentido da ação apresentada, L(9) nos revela que

> *o que eu vou levar para a minha vida toda sobre essa escola é que essa é uma escola que tem uma educação maravilhosa, que ensina as pessoas a terem respeito, amizade, colaboração, atividades em grupo que fazem com a gente, porque lá na frente a gente vai ter que trabalhar, às vezes, em grupo!* [*sic*].

Tal relato configura a percepção de uma criança sobre como as diferentes ações baseadas em valores universais imprimem marcas simbólicas na construção de sua personalidade.

Os encontros são planejados a partir do referencial teórico de Vinha (2003) e suas contribuições sobre temas relacionados com os objetivos da ACE. A perspectiva apontada por Tognetta (2009) também orienta a condução dos encontros por destacar que falar de ética significa falar de relações e de uma vida boa para e com o outro. Assim, é necessário que as propostas em sala de aula tratem da temática da convivência tendo como finalidade o conhecimento de si e do outro, base para o desenvolvimento do respeito mútuo. Isso, pois, conforme Tognetta (2009), as atividades propostas no contexto escolar precisam oportunizar momentos de troca, descentração de seus pontos de vista, reconhecimento dos próprios sentimentos, e conhecimentos sobre os sentimentos dos outros. Nesse sentido F(10), ex-aluno, relata em um desses encontros de ACE que

> *meus colegas sabem que eu sou muito envergonhado (nas peças, nas danças), e só de saber que eu estou nessa escola com eles eu não fico com vergonha, eu fico sem vergonha! Eu tenho muito a agradecer à Experimental porque ela me deu colegas muito bons!* [*sic*].

Tal fala reafirma a importância de cultivarmos espaços que se baseiam na confiança e no reconhecimento dos próprios sentimentos, a fim de que possamos acolhê-los com empatia e respeito.

Como exemplo de atuação na ACE, segue planejamento (Quadro 1) realizado pela psicóloga escolar nas turmas de 3º ano com o tema "a importância do grupo na nossa vida".

Quadro 1 – Planejamento de encontros de ACE com o 3º ano A e B – 2º Semestre

Data e horário	Conteúdo abordado	Metodologia	Materiais e recursos	Observação
29/08 – 4ª feira 08h10min às 09h40min 3º ano	Retomada do conteúdo trabalhado no 1º semestre; retomada da culminância e dos principais conteúdos aprendidos no 1º semestre.	Em círculo para a retomada dos conteúdos abordados no 1º semestre; dinâmica de reintegração.	Folhas de papel em branco, lápis e borracha.	
12/09 – 4ª feira 08h10min às 09h40min 3º ano	Grupos: formação de subgrupos para tratar a respeito do trabalho em grupo.	Vídeo sobre convivência *A fábula do porco espinho*; dinâmica *Escravos de Jó*; alimentação do mapa conceitual.	Piloto/ apagador; papel-metro colado na parede (mapa conceitual); *Data show* + caixa de som.	Reserva da sala de informática ou auditório.

Data e horário	Conteúdo abordado	Metodologia	Materiais e recursos	Observação
24/09 – 2ª feira 08h10min às 09h40min 3º ano	Conflitos: por que os conflitos existem? Após trabalhar em grupo e discutir sobre o tema, vamos aprofundar a discussão sobre o que aprendemos com os conflitos.	Vídeo sobre AS DIFERENÇAS; Dinâmica de grupo; alimentação do mapa conceitual.	Piloto/ apagador; papel-metro colado na parede (mapa conceitual); *Data show* + caixa de som.	Reserva da sala de informática ou auditório.
08/10 – 2ª feira 08h10min às 09h40min 3º ano	Assembleias e diário de classe: o que é? Qual a importância? Quais os efeitos da Assembleia? O que você faz para contribuir com o cumprimento das metas propostas?	Discussão em grupão para retomada das metas; iniciar assembleia junto a professora; alimentação do mapa conceitual.	Piloto e apagador; papel metro colado na parede (mapa conceitual).	

Data e horário	Conteúdo abordado	Metodologia	Materiais e recursos	Observação
24/10 – 4ª feira 08h10min às 09h40min 3º ano	Diferenças: como podemos conviver com elas?	Leitura do livro *Apelido não tem cola* e discussão; dinâmica da Bala; alimentação do mapa conceitual.	Piloto e apagador; papel metro colado na parede (mapa conceitual).	
07/11 – 4ª feira 08h10min às 09h40min 3º ano	Respeito: como tenho usado o respeito com o outro? E comigo mesmo?	Vídeo do Dumbo e discussão sobre o tema; preparação para culminância; alimentação do mapa conceitual.	Piloto e apagador; papel metro colado na parede (mapa conceitual).	
12/11 – 2ª feira 08h10min às 09h40min 3º ano	Culminância	Culminância	A definir junto com a turma.	

Fonte: elaboração das autoras.

Plano de Convivência eixo 4: formação dos educadores

A formação dos educadores para trabalho com o tema da convivência é um fator-chave para o desenvolvimento do plano. Sabemos que não formamos personalidades éticas através de “lições” sobre cidadania, mas através das relações que se

estabelecem entre os sujeitos da escola, através da experiência. Conforme destaca Tognetta, Martínez e Duad (2017), a formação de professores no Brasil é insuficiente no que diz respeito ao tema da moral. No entanto, esses profissionais precisam ser os principais agentes a repensar as relações na escola, acreditando na participação dos alunos para efetivamente qualificar as ações estabelecidas como respeitosas.

> Enquanto a convivência com adjetivo 'ética' não for tema dessa formação, não propondo a reflexão sobre seus próprios valores e permitindo que futuros professores possam vivenciar estratégias em que o respeito seja construído por seus alunos de forma a compreender sua gênese e o que deriva dela como implicações, as práticas que levam à autonomia pouco estarão presentes. (TOGNETTA; MARTÍNEZ; DUAD, 2017, p. 108-109)

Nesse contexto, a temática do desenvolvimento moral já foi foco do processo formativo da instituição a partir de algumas práticas já consolidadas, tendo a psicóloga escolar como elemento essencial em sua condução. Durante dois anos consecutivos (2006 e 2007) os professores estudaram os referenciais piagetianos com foco na moralidade, tendo em vista a sistematização de práticas curriculares voltadas para a convivência. A metodologia da formação adotada previa encontros quinzenais entre os professores, para estudo teórico e tematização de práticas curriculares, conduzidas ora pelos próprios docentes, ora pela psicóloga escolar. Dentre as atividades realizadas, ocorreram tematizações da prática, incluindo observações em sala de aula com posteriores devolutivas e discussões coletivas que possibilitavam a articulação, entre o referencial teórico estudado e a experiência cotidiana da sala de aula.

Vale destacar algumas referências utilizadas como foco de estudos dos educadores da instituição: Vinha (2003), Tognetta e Vinha (2007) e Araújo (2004), tendo em vista a necessidade de

se investir em formações que promovam a revisão dos princípios e valores que constituem também esses adultos.

Acreditamos que não é suficiente que o trabalho dos professores seja estudado, eles mesmos precisam estudá-lo. Assim, prioriza-se o modelo de investigação pautado na pesquisa-ação, que busca atribuir ao docente um papel adequado no julgamento qualitativo, na pesquisa em sala de aula e na produção curricular, buscando quebrar a cisão clássica entre "professores do chão da sala" e professores acadêmicos. (MCKERNAN, 2009)

Dando seguimento ao trabalho formador realizado com a equipe de professores e, pensando que todo funcionário deve ser um educador independente de seu setor laboral, há um trabalho realizado especificamente com os auxiliares pedagógicos e administrativos (secretaria, xerox, digitação, administração, portaria, serviços gerais e auxiliares de classe). São previstos encontros bimestrais com quatro horas de duração, em que o Núcleo de Psicologia é responsável por oferecer um espaço para estudos e reflexões acerca do ser educador.

Para esses momentos, são oferecidas dinâmicas de grupo, apresentações de temas em *data show* e muita troca sobre temas relacionados ao cotidiano escolar desses funcionários: mediação de conflitos entre crianças, respeito à diversidade, construtivismo, educação inclusiva, dentre outros que compõem o propósito deste trabalho; isso pois se faz necessária a construção de uma horizontalidade no acesso ao conhecimento, e também na maneira como os funcionários da instituição atuam no cotidiano com as crianças. Para isso, é imprescindível que os momentos de formação se apresentem como possibilidade para também desconstruir conteúdos e crenças pessoais, e possibilitem uma prática cada vez mais próxima da linguagem construtiva.

Nesse contexto, considerando a importância do investimento em literaturas que promovam discussões, reflexões e ações, é também realizado o projeto de Grupo de Estudos em Convivência Ética, que conta com a participação do quadro de professoras da instituição,

gestoras, psicólogas, estagiárias e acompanhantes, funcionárias, famílias e membros das instituições da rede pública.

O grupo se dedica aos estudos da moralidade em encontros bimestrais, com duração de quatro horas. Os temas perpassam pela comunicação construtiva, sala de aula enquanto ambiente cooperativo, mediação de conflitos, assembleias de classe e outras intervenções necessárias que auxiliam na construção de sujeitos éticos e morais. Durante os encontros, os membros caminham pelo campo teórico de cada temática, mas são, também, convocados a momentos de troca de experiências, compartilhar informações, revisar as próprias práticas dentro e fora da sala de aula a partir do contato com o outro. Por isso, o momento de socialização das leituras se torna basilar no processo de construção do papel de educador que os membros participantes estão (re)construindo.

Plano de Convivência eixo 5: Grupo de Apoio entre Pares (GAP)

O trabalho com as equipes de ajuda é baseado na experiência pioneira na Espanha de José Maria Avilés Martínez, autor e pesquisador na área de educação, além de professor e psicólogo. Segundo Elvira e Martínez (2017), equipes de ajuda são a formação de grupos de meninos e meninas que farão um trabalho coletivo a partir da colaboração e cooperação. Nesse caso, Grupo de Apoio entre Pares (GAP) é o nome específico dado para a equipe de ajuda realizada na escola particular da qual este Plano de Convivência se refere. Essa nomenclatura se difere por se tratar da realidade do ensino fundamental I, tendo ações diferentes se comparadas às do fundamental II, tanto em outros países como no Brasil, ainda que todo o trabalho esteja pautado e adaptado ao que já foi desenvolvido com as equipes de ajuda na Espanha.

Conforme destacam Tognetta, Martínez e Duad (2017), tão importante quanto a relação com a autoridade para a formação moral de uma criança, os pares ocupam lugar de honra no que tange a uma espécie de sentimento de grupo que favorecerá os estudantes a se sensibilizarem com os outros.

Assim, a equipe de ajuda (ou o GAP) convoca as crianças à participação em sistemas de apoio em que sintam a necessidade de prestar ajuda, de zelar por seu próprio bem-estar e do outro, privilegiando o sentimento de cooperação. (TOGNETTA; MARTÍNEZ; DUAD, 2017) Caracteriza-se, dessa forma, como um grupo de referência na escola em que crianças intimidadas possam se sentir seguras para pedir ajuda ou algum suporte que levará a discutir estratégias de intervenções para solucionar seu problema.

A partir de algumas adaptações da proposta de Elvira e Martinez (2017), foi organizada a sistematização do trabalho: o GAP é composto por 12 membros, entre alunos do 4º e 5º anos, e seus encontros de formação acontecem quinzenalmente, com 1h30min de duração, sob a condução de duas psicólogas. Dentre os objetivos propostos, destaca-se formar alunos para que protagonizem cada vez mais ações, como: 1. apresentar a escola e sua proposta para visitantes; 2. aprimorar o olhar para crianças que possam estar vivendo algum nível de exclusão ou pouca integração; 3. promover maior possibilidade de autoconhecimento e autorregulação para os próprios membros eleitos; e 4. prevenir situações como o *bullying*.

Para atender esse objetivo, os membros do GAP precisam se preparar para identificar e escutar acerca das questões envolvendo as relações interpessoais, bem como apoiar e cuidar de situações difíceis entre pares além de, através de dinâmicas de grupos, estudos de materiais direcionados e muitas discussões para pensar estratégias pertinentes, é que essa proposta terá contorno nas ações cotidianas de nossos alunos.

Com isso, observa-se mais uma forma de tornar as crianças protagonistas do contexto escolar, assim como de se perceberem como

os principais responsáveis por suas escolhas ao longo da vida, promovendo assim a autonomia que tanto valorizamos enquanto educadores. Espera-se que, com essa ação, os alunos do GAP possam ser referências de posturas de respeito, honestidade, valorização da diversidade, dentre outros aspectos importantes para a formação moral do sujeito. E, sendo um par, igual ao outro, sua mediação terá um valor ainda maior de relevância. Nota-se também que os próprios membros reconhecem o quão importante e fundamental para esse cuidado coletivo é a manifestação de sua indignação diante de uma situação que apresenta contravalores. Isso pode ser conferido quando J(10) diz que

> [...] *primeiro: não adianta falar e depois não fazer. Segundo: se uma pessoa exclui você de uma brincadeira, os outros colegas que estão brincando têm que se manifestar se eles verem que isso tá acontecendo, e não sair da brincadeira e deixar o outro colega de lado!* [*sic*].

Como exemplo dos momentos de formação do GAP, com base na proposta de Martines (2017), seguem registros (Quadro 2) de um dos encontros elaborados pelas psicólogas.

Quadro 2 – Registro do segundo encontro GAP, em 4 de setembro de 2017

Proposta	Objetivo	Material	Resultado
Foi solicitado que cada um, individualmente, pensasse em um animal que representasse alguma característica positiva, que tivesse ligada a ajuda e a apoio. Em seguida, deveriam desenhar esse animal e escrever a característica no desenho. Após isso, o grupo iria compartilhar em voz alta a razão da sua escolha, além de ter que pensar em qual colega (membro do GAP) lhe fazia lembrar daquela característica e porquê. Por fim, deveria expressar com um gesto a relação feita entre característica-animal-colega.	Promover reflexão acerca das características de um membro do GAP; proporcionar olhar para o outro de maneira positiva, na medida em que valida esse outro e o faz sentir capaz de ajudar/apoiar; focar em posturas do bem para que possam se perceber numa esfera de ajuda mútua e reciprocidade.	Papel ofício; lápis de cor; hidrocor; lápis; borracha.	M.: elefante – amável; J.: jacaré – proteção; L.: galinha – força/ saúde L.: cachorro – confiança; H.: cão – leal/ proteção e gato – carinho; M.: pomba – paz; C.: corvo – inteligência/ criatividade; G.: leão – proteção/ajuda; L.: gato – alegria/ carinho; A.: gavião – liberdade; Z.: pinguim coragem/ proteção/ confiança. Gestos que surgiram: coração com as mãos; aperto de mão; abraço (no outro e em si mesmo); mãos simulando asas voando; outros.

Fonte: elaboração das autoras.

Da mesma maneira que o GAP de 2017 atuava diretamente no cuidado e na valorização das relações entre pares, os membros de 2020 ampliaram suas ações de responsabilidade coletiva se baseando na premissa também do autocuidado, e a partir dessa perspectiva consideramos pertinente à reflexão de uma das nossas alunas, S(10), quando revela que

> [...] *uma das coisas que eu aprendi que eu vou levar pro resto da vida, é não menosprezar a dor ou alguma coisa que alguém fez pra você, reconhecer e respeitar as dores das outras pessoas, porque não tem a mesma intensidade na outra pessoa do que tem pra você. E o respeito também, porque tem muitas crianças que crescem desrespeitando todo mundo porque ela cresceu em volta disso. Eu me sinto muito privilegiada por ter a chance de estudar nessa escola, por poder crescer em volta do respeito e do amor e poder levar para as outras pessoas também* [*sic*].

Tal relato nos permite refletir acerca da potência que é oportunizar a troca e a cooperação entre os pares, ainda que tenham realidades de vida tão distintas, visto que essa relação é capaz de transformar as vidas de seus semelhantes. Ressaltamos aqui que o relato acima emocionou nossa aluna, enquanto esta se pronunciava diante de seus colegas do GAP.

Plano de Convivência eixo 6: literatura e cantinho das emoções

Se com os alunos maiores a inserção da psicóloga escolar se dá em formato de aulas periódicas, as ACE com as turmas do 1º ano e do grupo 5 da educação infantil se configuram de outra maneira. Considerando a faixa etária mencionada, é realizado um trabalho com literatura específica para essas crianças. A coleção de livros

que trabalha os valores sócio morais, em sua maioria de autoria de Luciene Tognetta – autora de grande referência para a instituição –, são lidos e discutidos em sala com os alunos(as) e suas respectivas professoras e auxiliares de classe. A escolha do livro a ser tratado pode estar ligada a uma demanda surgida no grupo ou não necessariamente, já que se entende a importância de pensar os valores morais na rotina diária de toda a escola de forma preventiva e sistemática.

Paralelo a isso, uma ação recente foi a criação do novo canto para esses grupos. Para Zabalza (1998, p. 277), "os cantos ou áreas de atividades, [...] costumam ser aqueles destinados ao jogo simbólico" e, ainda de acordo com o autor, as regras e combinados que regem a organização dos(as) alunos(as) com relação ao uso desses espaços são estabelecidos pelo próprio grupo, o que pode ser revelador diante da perspectiva da formação da autonomia.

Da mesma forma que o cantinho da matemática, o cantinho da arte e o cantinho da fantasia são importantes, o cantinho dos sentimentos e emoções ganhou espaço na sala de aula como mais uma estratégia para trabalhar sentimentos na convivência escolar. Este pode ser usado tanto nos momentos combinados da rotina como nos momentos em que as crianças sentirem necessidade de se expressar, como ao chegarem na sala de aula ou após brincarem no parque. Especialmente em momentos de mediação de conflitos, esse cantinho tem trazido contribuições para as relações entre pares, e tem servido como aliado das professoras que contam com seus recursos para ajudar as crianças na aprendizagem sobre o que é seu e o que é do outro, garantindo o investimento em reciprocidade, respeito e empatia.

O cantinho dos sentimentos e emoções é geograficamente organizado de forma que sua disponibilidade e acessibilidade sejam garantidas para todas as crianças da sala. Para tal, pensou-se inicialmente em um mural construído com papel metro e colado à parede, hidrocores e lápis coloridos dispostos, que está fixado no local para que as crianças se sintam convocadas e livres para registrarem nele

aquilo que estão sentindo. Diferentemente da estrutura do diário de classe, outro elemento importante para a expressividade das crianças, o cantinho tem o intuito de auxiliar na organização interna das emoções e sentimentos elaborados pelos alunos, bem como promover o diálogo sobre esses fatores.

Além do mural das expressões, o cantinho dispõe de figuras que demonstram emoções diferentes, moldes de rostos em folhas A4 plastificadas para as crianças criarem as feições com massinhas de modelar, tintas e almofadas. Tais elementos promovem inicialmente o movimento das crianças de dizerem o que estão sentindo, contextualizar situações, organizar o pensamento, ainda que estejam mobilizadas, e encontrar alguma maneira para que se amplie o tema com os colegas. Ao notar esse comportamento das crianças, a professora é a figura responsável por promover momentos de diálogo sobre as circunstâncias que surgiram no decorrer da utilização de tais materiais; esse diálogo pode ser realizado individual ou coletivamente, com dinâmicas de grupo que tratem sobre o tema ou através das rodas de leitura.

Compreende-se a importância do cantinho dos sentimentos e emoções, também, por promover momentos nos quais a criança possa falar sobre si mesma, e ao garantir essa autorreflexão, poder caminhar no processo do reconhecimento do outro e na regulação emocional.

Plano de Convivência eixo 7: trabalho com as famílias

Compreendendo que a participação efetiva dos familiares influencia positivamente no desenvolvimento global das crianças, a escola acredita que envolver os pais/responsáveis nos projetos e culminâncias da escola se faz indispensável. São momentos da rotina escolar de cada sala de aula em que membros familiares são convidados para participar nas seguintes configurações: contação de histórias sobre temas relevantes que têm relação com os projetos

disciplinares, a exemplo de identidade racial e o papel da mulher na sociedade; explanação/palestras de temas voltados para conteúdos que possam ser conversados com as crianças, a exemplo da puberdade e chegada da adolescência; participação em eventos escolares não só como expectadores, mas também como atores que interagem com os alunos no palco, dentre outras.

Momentos de palestras voltadas para as diversas possibilidades de educar, por sua vez, sempre fizeram parte das ações escolares. A cada desafio vivenciado e cada passo dado na busca de novos conhecimentos por parte da equipe, surgem novos temas como pontes para bifurcar novas reflexões para as famílias. Exemplos de temas já vivenciadas no formato de palestras são: afeto x limite, sexualidade na infância, uso da tecnologia: benefícios e prejuízos, dentre outros.

Ainda pensando na relevância da parceria com os pais/responsáveis, uma ação prevista é a Formação para Famílias que contará com a inserção de um membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Gepem), de São Paulo. Este membro, juntamente com duas psicólogas da escola, formará um grupo de pais/familiares que periodicamente irá estudar e refletir acerca das possibilidades em educação por meio dos valores morais. Aliados aos princípios da escola e aos objetivos em comum, as famílias terão a oportunidade de se formar ao longo do ano para pensar estratégias que ampliem possibilidades a favor da convivência ética e do engajamento moral. Tais encontros têm previsão de 1h30min de duração e devem ocorrer dentro da própria escola em horário em que a maioria dos interessados possa comparecer.

Considerações finais

A partir das ações apresentadas, como ponderação final, destacamos a importância de pensarmos na formação do psicólogo

escolar. Defendemos uma atuação fundamentada nos pilares da Psicologia Moral com princípios construtivistas, aspecto geralmente não contemplado e não discutido nos cursos de graduação. Atuar com o enfoque na convivência demanda compreensão sobre como a educação pode contribuir para a formação da personalidade ética.

Ao vislumbrar a formação da personalidade ética, precisamos recorrer aos referenciais que destacam, por exemplo, o papel da afetividade e cognição como condição para o desenvolvimento da moral autônoma. Como propõe Tognetta (2009), precisamos compreender os estudos que apontam para a necessidade de que os sujeitos passem a se admirar como pessoas éticas para que possam se sensibilizar com os sentimentos alheios. De um questionamento levantado pela autora não podemos escapar: podemos formar pessoas éticas se não temos ideia de como se dá esse desenvolvimento?

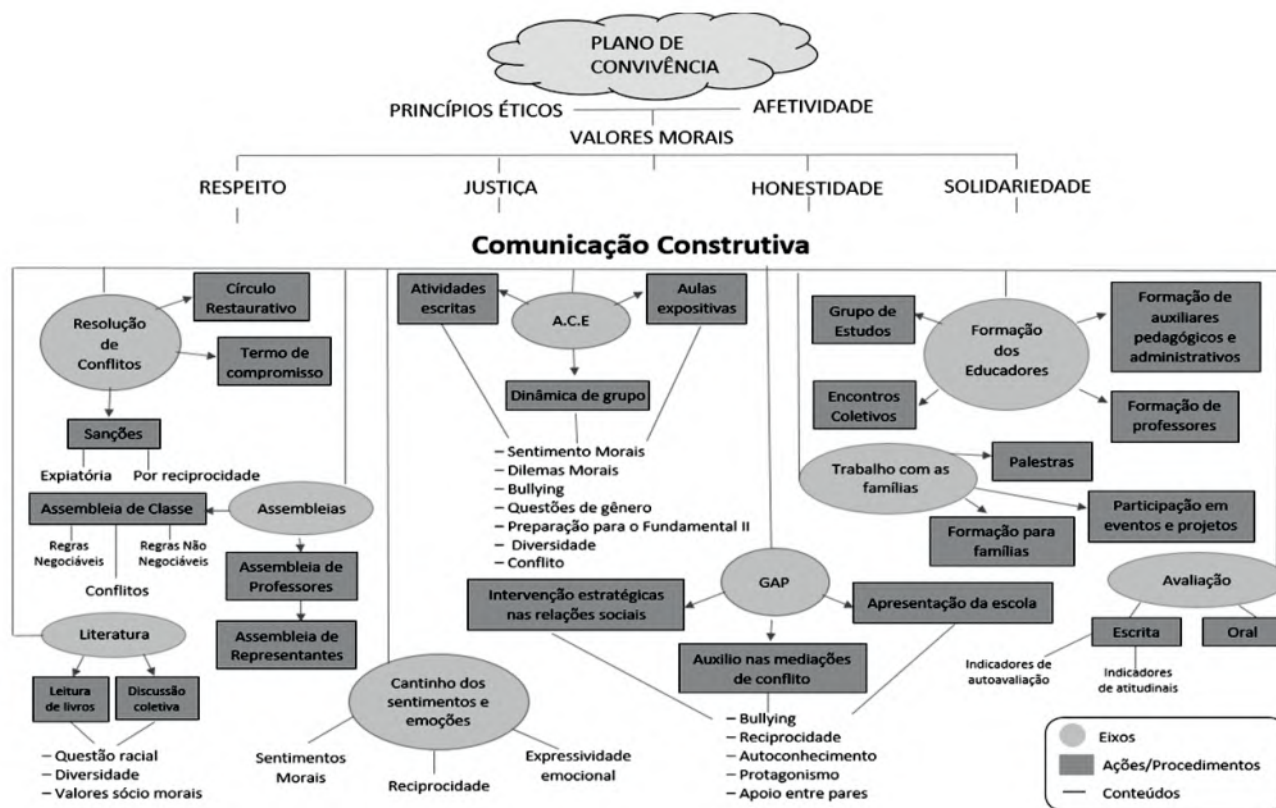
Para além do desafio da formação do psicólogo escolar, reafirmamos a necessidade de estruturarmos nos cotidianos da escola projetos de convivência que priorizem a criação de espaço e tempo curriculares voltados para a discussão das regras, princípios e valores que regulam nossas ações, caso tenhamos a intenção de formar pessoas mais justas, solidárias, respeitosas e capazes de conviver democraticamente. Tal intenção é compreendida a partir do relato da ex-aluna L(10), que revela:

> *me perguntaram sobre o que eu queria ser, a minha paixão, minha profissão, e eu respondi que é a política, mesmo! O que eu gosto é a democracia mesmo, a cidadania! Eu vou entrar na política só para mudar ela! Somos uma geração, vamos dizer assim, que gosta de fazer o que a gente gosta, e para mudar mesmo, para entrar pra fazer a diferença!*

O projeto apresentado não está acabado, mas em constante processo de reformulação. Reconhecemos a relevância dos passos

dados, mas vislumbramos que muitos outros ainda precisam ser trilhados. Percebemos ainda, por exemplo, uma lacuna com o trabalho com as famílias, que precisa ser sistematizado caso queiramos fundar ainda mais nossos princípios. Alguns caminhos são possíveis a partir de experiências já relatadas em outros referenciais: escola de pais, participação das famílias em projetos *antibullying*, grupos de representantes de pais etc. Nesse sentido, a formação para famílias dará início com brevidade, conforme escrito no último eixo do plano aqui presente.

No entanto, nos reconhecemos em processo de aprendizagem. As contribuições do Gepem vinculado à Universidade de Campinas (Unicamp) e à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) em muito contribuem para nossas reflexões. Trata-se de pesquisas que realmente dialogam com os desafios vividos no cotidiano escolar, contribuições que provocam uma revisão constante dos nossos valores, apontando caminhos frente aos inúmeros dilemas morais que nos deparamos enquanto educadores. Trilhamos o sentido de aprender a cada conflito vivido, de questionar qual vida queremos viver na escola e em sociedade, de reafirmar que a educação é um ato político e idealmente democrático.

Por fim, e para ilustrar o Plano de Convivência apresentado, foi elaborado um diagrama apresentado logo a seguir. Este reflete, em resumo, todo o trabalho com foco na Convivência Ética da instituição. Neste, apresentam-se os eixos de atuação do psicólogo na escola e de toda comunidade escolar, além dos princípios e valores que sustentam as ações e procedimentos adotados na busca da valorização do que é central para todos os envolvidos: a formação da personalidade ética com autonomia moral, protagonismo infantil e criticidade.

Fonte: elaboração das autoras.

Referências

ARAÚJO, U. F. *Assembleia escolar*: um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.

ELVIRA, M. N.; MARTÍNEZ, J. M. A. *Caderno de formação das equipes de ajuda*. Americana: Adonis, 2017.

MCKERNAN, J. *Currículo e imaginação*: teorias do processo, pedagogia e pesquisa-ação. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). *Psicologia escolar*: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

OLIVEIRA, I. B. *Currículos praticados*: entre a emancipação e a regulação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TOGNETTA, L. R. P. *A formação da personalidade ética*: estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P.; MARTÍNEZ, J. M. A.; DUAD, R. P. *Respeito é bom e eu gosto!* o valor do respeito. Americana: Adonis, 2017.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. *Os conflitos na instituição educativa*: perigo ou oportunidade? Campinas: Mercado de Letras, 2011.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. *Quando a escola é democrática*: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

VICENTIN, V. F. *E quando chega a adolescência*: uma reflexão sobre o papel do educador na resolução de conflitos entre adolescentes. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

VINHA, T. P. *O educador e a moralidade infantil*: uma visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ZABALZA, M. A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Um corpo que pensa: identidade, sociabilidade e expressão no contexto educativo

Letícia Chaves Monteiro
Marilia Regis Dourado
Beatriz Adeodato de Souza

Pensar o corpo das crianças na escola convoca a pensar as relações de poder neste espaço, assim como a pensar os processos de aprendizagem, de socialização, de construção de identidade e as perspectivas sobre como se constrói o conhecimento. A educação infantil compreende um período particularmente fértil nesse sentido, uma vez que é o período da vida em que o corpo se desenvolve de maneira mais expressiva, tanto em seus aspectos motores, quanto na formação de neurônios e sinapses, e traz o inédito das primeiras relações do ser com o mundo, profundamente marcadas pelas experiências sensoriais e relacionais.

Nesta perspectiva, serão tecidas considerações que compreendem a educação de forma integral e integrada, que considera o ser humano e a relação do corpo com a aprendizagem em seus aspectos biológicos, relacionais, sociais, emocionais, cognitivos e políticos, pautada em referências interdisciplinares, e será apresentada a experiência educativa de uma escola de educação infantil e ensino fundamental em Salvador, Bahia, que possui um diálogo com a proposta educativa da cidade de Reggio Emilia, na Itália.

Esta abordagem, que parte da ideia de uma criança capaz, potente, sensível, pesquisadora, pressupõe a escola como lócus de expressão da potência humana em suas dimensões relacionais, de

criação, de descoberta, investigação, de movimento, ao se constituir como uma instituição pautada na vivência e reflexão de experiências reais e significativas, que promovem a aprendizagem, a construção de conhecimentos, identidade e cultura de forma corresponsável e autônoma na relação entre crianças, destas com os adultos (educadores e famílias) e o contexto educativo. (RINALDI, 2012)

Compreender a escola nesta perspectiva é possível a partir da transformação do lugar de poder e controle que as escolas assumiram enquanto instituição social ao longo de sua existência. É uma perspectiva que se propõe a superar a lógica que reflete um entendimento classificatório, hierárquico, expressa nas ações e relações cotidianas no contexto das escolas, e que concebia o conhecimento como algo transmissível a ser reproduzido:

> Há práticas que levam a criança à convicção de que o conhecimento é algo que os outros possuem e que só se pode obter da boca dos outros, sem nunca ser participante na construção do conhecimento. Há práticas que levam a pensar que 'o que existe para se conhecer' já foi estabelecido, como um conjunto de coisas fechado, sagrado, imutável e não-modificável. Há práticas que levam a que o sujeito (a criança, neste caso), fique fora do conhecimento, como expectador passivo ou receptor mecânico, sem nunca encontrar respostas aos 'porquês' e aos 'para quês' que já nem sequer se atreve a formular em voz alta. (FERREIRO, 1995, p. 30-31)

A compreensão sócio-interacionista-construtivista da educação proposta nesta experiência parte da compreensão de que os processos de aprendizagem devem ser experienciais, significativos, relacionais, inéditos, e a escola como "um lugar onde a cultura é construída e a democracia é vivenciada", como afirma Rinaldi (2012, p. 253). Ainda para a autora, "aprender é e pode ser um valor se estivermos cientes de que o aprendizado – que é perseguido por cada indivíduo em tempos e modos que não se pode programar – é um 'lugar relacional'". (RINALDI, 2012, p. 253)

É uma compreensão que supera a dualidade corpo-mente, que ainda se apresenta fortemente no cotidiano escolar na maioria dos espaços, quando se exige o silenciamento dos corpos, a não relação entre colegas, para que a atenção se preserve e se direcione ao professor, compreendido como fonte do saber. E assim, pouco se considera a integralidade dos sujeitos e da aprendizagem e a relação entre experiência e cognição:

> Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso, há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. (FERREIRO, 1995, p. 40-41)

Pensar o corpo das crianças, sobretudo no contexto da escola, convoca a pensar sobre quem são as crianças e quem se deseja que elas se tornem. O corpo nasce cheio de potências para entrar em contato com o mundo, conhecê-lo, atuar sobre ele, e transformá-lo – e, simultaneamente, se conhece, atua sobre si mesmo e se transforma. Nesse processo de descobertas, as crianças se lançam em direção a tudo que lhes provoca encantamento e curiosidade. Mas, nos espaços em que a criança circula e convive, como possibilitar a expressão desse movimento? Qual a potência do corpo de uma criança na escola?

> [...] compreendemos que a potência também não pode ser pensada somente como uma herança da natureza, uma potencialidade herdada. É necessário pensá-la na relação, na interconexão entre natureza e cultura, pois se constrói e reconstrói nas relações com a natureza nas interações sociais, no diálogo e no confronto com a cultura material e imaterial, assim como com os seres e elementos da natureza. Essas reflexões nos dão pistas para pensar estratégias educativas que privilegiem essa dimensão no cotidiano dos contextos educativos:

> conceber as crianças e seus corpos como potencialidades, e não mais como uma natureza que precisa ser 'controlada' e moldada. (BUSS-SIMÃO et al., 2010, p. 159-160)

Culturalmente, é comum que essa potência, esse movimento, sofra muitas interdições, ora por disciplina, ora pelo cuidado, ou ambos:

> no debate educacional, a vulnerabilidade corporal das crianças tem se revestido de enorme interesse, pois encontra 'eco' no paradigma da proteção e do controle, no qual a fragilidade da criança é destacada, enfatizando sua ausência de autonomia e a necessidade de sua proteção. (BUSS-SIMÃO, 2010, p. 163)

Muitas vezes essas interdições se dão de forma automática pelos adultos que convivem com as crianças: "desça daí", "não pegue nisso", em geral por questões de segurança, por organização, ou por não ser "coisa de criança". Assim, se restringe, muitas vezes, a circulação das crianças mesmo nos ambientes onde elas vivem e convivem diariamente.

No caso das escolas, essas interdições são ainda mais perceptíveis: as crianças geralmente se deslocam apenas quando é permitido e para os locais onde está todo o seu grupo, em um processo de negação do direito das crianças de se movimentar. (SAYÃO, 2002) O movimento das crianças quando alguma tarefa está sendo executada geralmente também é limitado, para fazer apenas aquilo que todos estão fazendo e, ao terminar, devem ficar em geral sentadas e quietas, até que todos terminem. Assim, desde muito cedo, se inicia o processo de docilização dos corpos (FOUCAULT, 2009, 2010), tendo seus horários, seus movimentos, seu deslocamento, todos dedicados a uma produção pensada por algum agente externo, a fim de desenvolverem habilidades previamente planejadas. Atividades estas que, em geral, pouco contemplam dimensões afetivas, criativas, investigativas, oportunidades variadas e processos de escolha a serem realizados pelas próprias crianças. As crianças vistas como

competentes nesta perspectiva, tendem a ser as que realizam com êxito as atividades esperadas e as que obedecem ao que se espera, em geral, mantendo-se quietas aguardando algum comando do que será feito a seguir. A potência, aquela com a qual a criança nasce, repleta de curiosidade e movimento de busca, se limita pouco a pouco, pois atender à expectativa do adulto se torna um importante foco, que lhe proporciona afeto e reconhecimento. Assim, as crianças se tornam competentes em obedecer, em seguir o que lhes é destinado, e sua criatividade e movimento ficam restritos a oportunidades e permissões estabelecidas pelos adultos.

A partir destas constatações e inquietações, busca-se, com o relato de experiência da prática educativa de uma escola de educação infantil e ensino fundamental em Salvador, Bahia, partilhar reflexões e proposições alternativas à lógica preponderante na educação: repensar o professor como detentor do conhecimento; as relações muitas vezes pautadas em uma expectativa de avaliação e obediência, sobretudo visando o controle social; e o cotidiano escolar que se associa às expectativas e necessidades do mundo do trabalho (regularidade de carga horária semanal, pontualidade, avaliação, submissão, heteronomia), para que os indivíduos sejam fortes e produtivos. (TRUONG; LE GOFF, 2006) Serão considerados pensamentos e experiências de autores como Carl Rogers (1977, 1991), e Loris Malaguzzi (1999), que propõem práticas educativas que ressignificam a relação entre educadores e crianças, pressupõem o empoderamento dos aprendizes e participação ativa no processo de construção dos saberes, em uma nova configuração das relações de poder-saber nas escolas e das possibilidades de ação e relação neste contexto, com impactos significativos na construção simbólica, identitária, cognitiva, afetiva e cultural dos sujeitos.

Além disso, a neurociência e os estudos sobre o corpo têm demonstrado o quanto a aprendizagem cognitiva se dá sobretudo a partir da relação e interação entre as experiências sensório-motoras, fundamentando ainda mais a importância de construir experiências educativas com estas referências.

> [...] existe uma aprendizagem significante, cheia de sentido, experiencial. Quando o bebê que começa a engatinhar toca na estufa morna, aprende por si próprio o significado da palavra quente; aprendeu a futuramente ter cautela com todas as estufas semelhantes e incorporou essa aprendizagem de uma maneira significativa e envolvida que não será esquecida tão cedo. De maneira semelhante, a criança que memorizou que 'dois mais dois são quatro' pode um dia, ao brincar com seus blocos ou bolinhas de gude, dar-se conta subitamente de que 'dois mais dois realmente são quatro'! Ela descobriu por si mesma algo de significante, numa maneira que envolve tanto seus pensamentos quanto suas sensações. A criança que laboriosamente aprendeu 'rudimentos de leitura' descobre-se um dia interessada numa história impressa, seja ela uma revista de histórias em quadrinhos ou um conto de aventuras, e compreende que as palavras podem ter um poder mágico que a conduz para outro mundo. Ela agora realmente aprendeu a ler. (ROGERS, 1985, p. 29)

A fim de materializar esta discussão, este texto propõe uma reflexão sobre as possibilidades do corpo das crianças na escola, o que implica em considerar também as ideias sociais sobre infância. Para Silva (2001, p. 121 apud BUSS-SIMÃO, 2010, p. 158), o corpo é "[...] uma dimensão privilegiada de interação e situa-se, por sua especificidade, na interconexão da cultura e da natureza, o que lhe confere um caráter único, especialmente no que diz respeito à construção de uma nova cultura".

A imagem de infância que sustenta as ideias e a prática a ser partilhada considera o corpo das crianças a partir de sua potência e poética. Um corpo que pulsa, que se movimenta, que se expande. Corpo que descobre novas possibilidades, corpo que descobre o mundo. Corpo que sente, que se expressa, corpo que comunica, corpo que interage. Corpo que partilha, corpo que se preserva. Corpo que experimenta, que se desafia, que testa possibilidades, que se supera. Corpo que aprende sobre o espaço, sobre individualidade e coletividade. Corpo que revela o que se vive.

Corpo como potência: expressão e emoção, construção identitária e social e cognição corporalizada

As crianças têm uma diversidade de formas de exploração do mundo, das relações e do próprio corpo. Integrando emoções, pensamentos e experiências sensório-motoras, a criança vai construindo sentido sobre o vivido. Quando se trata do sensorial, refere-se aos diversos sentidos corporais que também atuam de forma integrada e não isoladamente, implicando uma interdependência entre eles.

Por exemplo, embora seja comum a ideia de que a visão funciona de uma forma imediata, quando o olho é afetado pela presença de algum objeto ou imagem, essa captura é apenas um episódio da exploração. Ver envolve entrar em contato com o mundo, fazendo uso não apenas do nosso aparato visual, mas também do motor, e integrando informações vindas de outros sentidos do corpo. Gestos com a cabeça, atitudes de aproximação e distanciamento, mudanças de direção ou de posicionamento em relação ao objeto percebido, tocar a superfície, carregar e sentir o peso, agarrar para sentir a forma. O que vemos é determinado por aquilo que fazemos – ou por aquilo que sabemos fazer. (NOË, 2006)

A par disso, considera-se que cinestesia e toque ocupam um papel central em toda e qualquer forma de interação. Na vida intrauterina, quando os bebês ainda não têm visão, é através do movimento que entram em contato com os contornos do útero materno, que também os toca de volta. Diferentes sensações na superfície de sua pele, provocadas por volumes firmes como os órgãos ou fluidos como o líquido amniótico, compõem as primeiras impressões perceptuais que o indivíduo tem de si mesmo e do ambiente onde se encontra.

Na primeira infância, mesmo com uma linguagem verbal ainda em construção, a criança experimenta o jogo de oposição, esforço e colaboração com a força da gravidade, sendo essa uma matéria

prima, não somente para a construção de seus gestos e de sua marcha, como para tecer sentido de suas experiências, através da percepção das mudanças de tônus, de tom, de intensidades e acentuações dadas aos movimentos e à voz, aos quais respondem em espelhamento. (GODARD, 2006) Sendo assim, por que, mais tarde, fazer a escolha pela imobilidade, pela interdição às explorações através dos movimentos, nas diversas linguagens que tem toda criança?

Uma importante referência que apoiará os argumentos aqui tecidos descende de uma linhagem fenomenológica. A abordagem enativa, introduzida no âmbito da ciência cognitiva por Francisco Varela, Evan Thompson e Eleanor Rosch (1991), no livro intitulado *A mente corpórea*, se opõe claramente à perspectiva representacionalista da percepção – que considera que o mundo tem propriedades preestabelecidas, independentemente da ação dos sujeitos que nele habitam, e que com ele interagem, defendendo que a função perceptiva seria meramente de recuperação dessas imagens preexistentes. A perspectiva representacionalista lida ainda com a ideia de que a cognição é um fenômeno que ocorre dentro do cérebro. A abordagem enativa, em contraponto, enfatiza o encontro e as relações, argumentando pela ideia de uma especificação mútua entre corpo e mundo. Seu conceito associado, a enação indica isso, significando a performance de uma ação – é o traçar do caminho desenhado pelo próprio ato da caminhada.

Em obra mais recente, Thompson (2007) retoma, dessa vez sozinho, a sistematização das premissas da abordagem enativa, das quais se destacam três, que estão mais intimamente relacionadas com as questões tratadas neste texto. A primeira ideia é de que cognição não é um constructo, mas um exercício de constituição de saberes e habilidades em contextos de ação situada e corporalizada. Estruturas e processos cognitivos emergem de padrões sensório-motores recorrentes de percepção e ação.

A segunda ideia é que o mundo não é um espaço pré-especificado ou preexistente, representado internamente pelo cérebro

do sujeito que nele habita e com o qual interage. Em vez disso, o mundo constitui um campo relacional que toma forma a partir dos modos como o sujeito estabelece e agencia seus encontros e interações com ele.

A terceira ideia é que experiência não é um fenômeno acessório nos processos do conhecer, mas tem um papel central para sua compreensão e precisa ser investigada cuidadosamente, a partir de uma perspectiva fenomenológica.

Outro autor dessa corrente filosófica, Alva Noë (2006, 2010), complementa a sistematização desenvolvida por Thompson, propondo o argumento de que atuamos nossas experiências perceptuais. Fazemos uso de saberes implícitos sobre os efeitos de certos movimentos para que a estimulação sensorial se dê com eficiência e para que sejamos capazes de compreender aquilo que sentimos. Enquanto percebedores, especializamos padrões de comportamento, que vão se tornando habituais e atrelando, de forma intrínseca, percepção, conhecimento e ação motora.

Neste sentido, a possibilidade de experienciar na escola explorações corporais e de movimento refletem na construção da identidade das crianças, como elas se percebem como sujeitos e ampliam a construção de repertório de interação com o mundo e com os outros, já que é com o corpo que construímos essas relações.

Imagem e esquema corporais são dois sistemas distintos, entretanto profundamente coordenados entre si, que se influenciam mutuamente de maneira contínua. Modificações no modo de perceber o corpo altera o modo de se mover e de se relacionar com outros corpos e com o ambiente. Reciprocamente, as explorações motoras afetam nossas sensações, provocam emoções, oferecendo sempre um novo jeito de perceber o corpo, e, portanto, de reorganizar as imagens corporais. É interessante pensar que esses processos estão em permanente fluxo, ao longo da vida e a dança – ou qualquer experiência de movimento, quanto mais diversa melhor –, sem precisar nomeá-los ou conceituá-los, coloca a criança em relação, em constante interação e exploração motora, espacial

e rítmica, provocando uma explosão de sensações e percepções advindas dessas experiências.

Imagem corporal se compõe de imagens de qualquer modalidade sensorial e está implicada com presença de movimento, toque e qualquer forma de interação. Desde o período de vida intrauterina é assim, quando o bebê começa a ter suas primeiras impressões sensíveis de movimento, toque, senso de posição da cabeça através do sistema vestibular. Toda experiência de movimento mobiliza inúmeras sensações e informações que estão a todo tempo alimentando, enriquecendo e reconfigurando as imagens do corpo – o sentido que uma pessoa tem de si mesmo, enquanto sujeito no mundo.

Para Antônio Damásio, o refinamento da capacidade perceptiva relativa ao mapeamento do próprio corpo alicerça tanto a construção de identidade do sujeito, o sentido de si mesmo, quanto sua capacidade de leitura do mundo. (DAMÁSIO, 2011)

Corpo, movimento, construção de identidade e democracia na escola casa da infância

A fim de materializar esta discussão em uma experiência concreta, serão trazidos elementos da experiência da Escola Casa da Infância, no que diz respeito a valores declarados, escolhas cotidianas, que integram corpo, pensamento, movimento, construção de identidade, emoções e democracia. Esta escola, localizada em Salvador, Bahia, atende da educação infantil ao ensino fundamental I e tem sua proposta pedagógica construída em diálogo com a experiência educativa da cidade de Reggio Emilia.

Na Escola Casa da Infância, segundo Daniele Meyer, coidealizadora deste projeto, comunica-se a ideia de que a escola é um espaço de vida bem vivida, busca-se viver um *cotidiano* que possibilite uma relação das crianças com o ambiente – físico, social,

emocional, cultural... –, entrelaçado por experiências pedagógicas significativas e por situações provocadoras, que convocam à construção interdisciplinar de conhecimentos socioemocionais e cognitivos, habilidades, competências e atitudes. O cotidiano vivenciado compreende uma noção que vai além da rotina, enquanto ações repetitivas e predefinidas, mas significa a possibilidade de uma vivência integral, que considera afeto, cognição, movimento, interações, corresponsabilidade com a organização do dia e participação nas ações e decisões. Para além das ações regulares, como horários previstos para alimentação, cuidados e descanso, as demais proposições não obedecem a uma grade de horários que fragmenta o dia e que, em geral, restringe determinadas atividades a tempos específicos, com participação de todo o grupo de crianças. O que se constrói é a ideia de que ações simultâneas ocorrem, e que podem ser vivenciadas por pequenos grupos de crianças, valorando com igual importância os processos de organização – preparação de ambientes, cuidados com as plantas, confecção de receitas... –, e os processos de investigação e aprofundamento, uma vez que as diferentes ações e interações cotidianas são entendidas como fontes de aprendizagens relacionais e cognitivas, mediadas pelo corpo, afetos, emoções, pensamentos, a partir da participação ativa e integral e da potência interdisciplinar das experiências.

Figuras 1, 2 e 3 – Crianças de um ano em exploração com materiais naturais e papel

Fonte: André Fernandes.

Alba Bezerra, educadora do ensino fundamental, explicita que, ao participar da elaboração de uma receita, por exemplo, ação realizada por crianças em todas as idades, de um a dez anos – faixa etária atendida pela escola –, movimentos corporais específicos são necessários para manipular os ingredientes, cortá-los, dispor em recipientes. Existem textos disponíveis (receitas e rótulos), há a necessidade de usar instrumentos de medida, observa-se a transformação de elementos ao serem colocados juntos... assim, há uma

potência múltipla que pode ser ativada em processos de metacognição e aprofundada a depender da zona de desenvolvimento proximal das crianças.

Figuras 4, 5 e 6 – Crianças de três anos corresponsáveis pela organização do almoço

Fonte: André Fernandes.

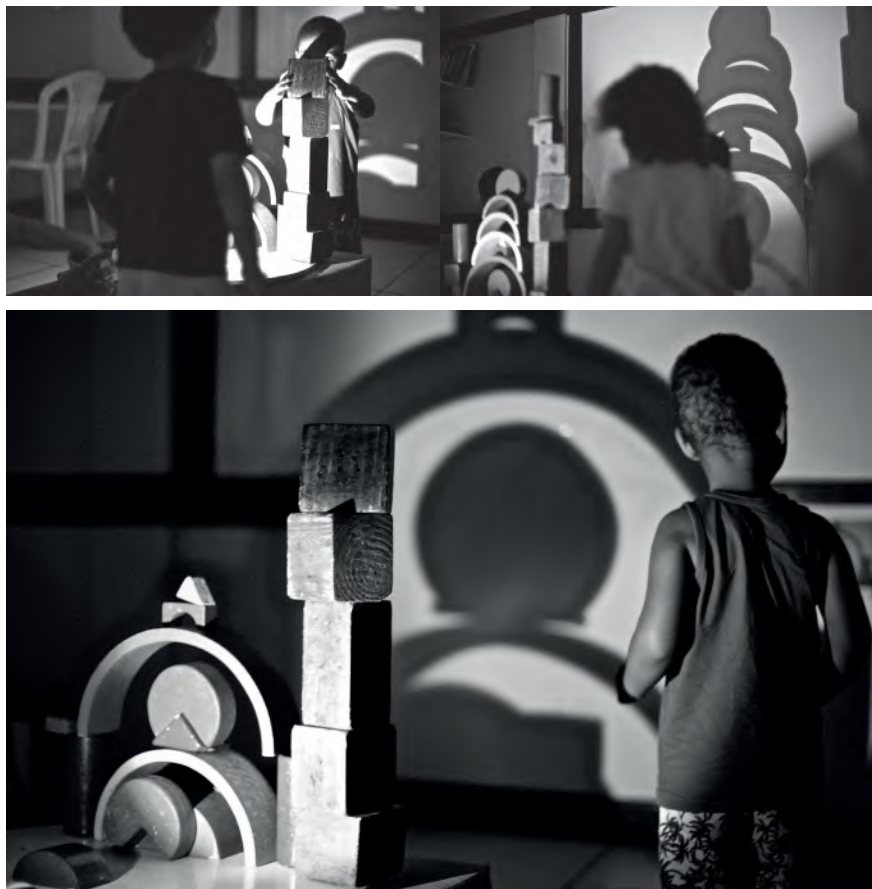
A coordenadora Cândida da Silva aborda uma mudança significativa em relação ao tempo, pois também se propõem especificidades em relação aos horários da escola: um tempo de acolhimento, que vai das 7 às 9h da manhã, e que possibilita que as

famílias cheguem na escola a partir da dinâmica que as compõem e de necessidades próprias. Ter um tempo expandido para a chegada se trata de uma estratégia que contempla a diversidade de realidades em detrimento da valorização da pontualidade como algo homogêneo e condicionante. Durante este período, a comunidade escolar compartilha a alegria do encontro a cada chegada e experiências vividas no dia anterior, preparam alimentos para o lanche, organizam ambientes, regam as plantas, constituindo uma dinâmica viva, atenta ao ciclo do dia. Os educadores se distribuem em diferentes ambientes, pelos quais as crianças e famílias têm a possibilidade de circular, se movimentar e se envolver em ações a partir de uma escolha autônoma e significativa. A intenção da escola em propiciar que as crianças participem ativamente de um cotidiano em um espaço do qual são integrantes, é comunicar confiança e viver valores como democracia e participação.

Todos os espaços da escola (cozinha, banheiros, entrada, área de circulação, praça – espaço central na estrutura da escola, que conecta espaços de referência, área externa e cozinha) são ambientados com materiais, *documentações*, que provocam e convocam a ações autônomas, interações e brincadeiras. As crianças circulam entre os diferentes espaços da casa, incluindo a varanda, a entrada, corredores, dentre outros espaços, o que apoia em sua segurança e confiança com o espaço e no estabelecimento de diferentes relações.

O que costuma ser chamado de sala de aula, nesta escola recebe o nome de *espaço de referência*, no sentido de comunicar que aquele espaço se constitui como referência de um agrupamento, mas não é considerado como único espaço onde as aprendizagens acontecem. A partir das 9h, cada agrupamento de crianças se reúne com os respectivos educadores em uma *assembleia*, momento no qual se compartilha as possibilidades do dia, a continuidade de processos, informações e experiências importantes vividas, em um processo coletivo de escuta, participação e escolha. Em seguida, as crianças se deslocam para viver diferentes experiências, em

pequenos grupos, uma estratégia potente para o aprofundamento de experimentações, explorações e investigações significativas, que potencializam a expressão das crianças a partir de interações mais próximas.

Figuras 7, 8 e 9 – Pequeno grupo de crianças na estação de construtividade, entrelaçada com luz e sombra

Fonte: acervo das autoras.

Daniele Meyer explica que os espaços são organizados em *estações*, na educação infantil, onde se encontram materiais que se conectam a diferentes linguagens – corpo e movimento,

construtividade e relações lógico-matemáticas, comunicação, natureza, jogo simbólico, plástica e gráfica – e as crianças podem se envolver nestes de forma autônoma. No ensino fundamental, além das estações, são propostas *mesas de trabalho*, com elementos de diferentes áreas do conhecimento, com desafios e problemas reais a serem solucionados. Considera-se a aprendizagem como algo relacional, com a valorização da interação entre as crianças como fonte de conexões múltiplas: durante essas experiências, as crianças interagem, partilham pensamentos, ideias, narrativas, movimentos, aprendendo umas com as outras de corpo inteiro, mediadas pelos materiais e ambientes disponíveis, organizados pelos educadores.

As experiências vividas são registradas pelos educadores em fotos, registros escritos e vídeos, que possibilitam um processo de análise, interpretação e relançamento de contextos para o aprofundamento da experiência, em processos complementares desenvolvidos pela Abordagem Reggio Emilia, conhecidos como *projetação* e *documentação pedagógica*. Assim, os conhecimentos e os conteúdos não se limitam ao que está definido previamente no currículo, mas se expande a partir da curiosidade e interesse das crianças, reveladas na interação entre elas nos contextos desenvolvidos. Isso significa uma alteração no papel do professor, que transmuta o lugar de transmissor a partir de um planejamento prévio, para alguém que continuamente reconsidera as possibilidades a partir das experiências e dos significados construídos e revelados.

Existe uma escolha em viver a escola a partir da potência de uma convivência coletiva essencialmente democrática, o que leva a pensar em possibilidades em vez de estabelecer limites *a priori*, como relata Alba Bezerra:

> *As regras de convivência na Casa da infância são construídas em relação (entre educadores, crianças e famílias), considerando situações reais, buscando o exercício da escuta, do olhar*

relativo, da compreensão do lugar de cada um, da definição a partir do que é benéfico e necessário para a harmonia da coletividade, a partir dos valores que sustentam a Casa.

Assim, é um processo contínuo, infindável, que necessita de autorregulação e de acordos que precisam ser vividos por todos de forma consciente e corresponsável, com atitude de cuidado diante das pessoas, dos espaços, dos materiais.

As experiências vividas nas *estações* e nas diferentes ações do cotidiano contemplam de forma integrada a ação, a experiência sensorial e a cognição, pela multiplicidade de materiais com diferentes texturas, formas, estruturas, funcionalidades, disponibilizados, bem como pela possibilidade permanente de interconexões com os materiais, ambientes, e com as pessoas, crianças e adultos, com quem interagem, com quem se encontram em presença e, assim, são afetados pelas infindáveis experiências vividas. A teoria dos neurônios espelhos (RIZZOLATTI, 2005) evidencia o quanto o ser humano aprende através da observação da ação do outro.

Considerações finais

A centralidade do corpo e das relações nos processos de construção do conhecimento e de relação com o mundo consideradas neste texto reforçam a importância de se ter clareza sobre as ações micropolíticas (FOUCAULT, 2010) que se dão no espaço escolar, a fim de que se transformem estruturas, funcionamentos e pensamentos enraizados no cotidiano das escolas – que reproduzem lógicas que desassociam pensamento de ação, cognição de emoções, como explicita o poema "A criança é feita de cem", de Loris Malaguzzi (1999), distanciando o corpo dos processos de aprendizagem e/ou exercendo sobre ele um condicionamento precoce.

Os conhecimentos da neurociência, como dialogados neste texto, também apoiam na compreensão sobre a infância e a integralidade entre corpo, sentidos, emoções, cognição e os processos de aprendizagem.

Além de ter clareza, é preciso exercer escolhas que revelem esta intenção e a ideia de criança como um ser potente, como destaca Moss (2009, p. 426):

> É improvável que a instituição de educação infantil como um local para a prática democrática ocorra por acaso. É necessário que haja intenção, uma escolha precisa ser feita, e isso requer condições favoráveis. Já me referi à importância da imagem da instituição, mas outras imagens ou compreensões também são importantes para introduzir a política na creche, como, por exemplo, a imagem da criança, de pais e de funcionários. A criança é entendida como um cidadão competente, um especialista em sua própria vida, tendo opiniões que são dignas de serem ouvidas e tendo o direito e competência para participar da tomada de decisões coletiva. É importante reconhecer, também, que crianças (e adultos) têm uma centena de linguagens para se expressarem, e prática democrática significa ser capaz de 'ouvir' essas linguagens [...].

Que o acesso a experiências de instituições educativas estabelecidas sobre outros paradigmas possa despertar e cultivar novas possibilidades de ação e relação nestes espaços, e assim fortaleça a ideia de que as crianças precisam ser escutadas em toda a sua potência, em suas mais diferentes formas de expressão, e que os professores ampliem a capacidade de interpretação de ideias, teorias, pensamentos e sentimentos das crianças.

Referências

BUSS-SIMÃO, M. *et al.* Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 151-168, dez. 2010. Disponível em: https://bit.ly/39qzQ75. Acesso em: 10 maio 2022.

COHEN, B. B. *Sentir, perceber e agir*: educação somática pelo método body-mind centering. São Paulo: Sesc, 2016.

DAMÁSIO, A. R. *E o cérebro criou o homem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 24. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GODARD, H. Foreword. *In*: MCHOSE, C.; FRANK, K. *How life moves*: explorations in meaning and body awareness. Berkeley: North Atlantic, 2006. p. 9-14.

LE GOFF, J.; TRUONG, N. *Uma história do corpo na Idade Média*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MALAGUZZI, L. A criança é feita de cem. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: ArtMed, 1999. p. 3.

MOSS, P. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 417-436, jul./set., 2009.

NOË, A. *Action in perception*. Cambridge, MA: The MIT Press, 2006.

NOË, A. *Out of our heads*: why you are not your brain, and other lessons from the biology of consciousness. New York: Hill and Wang, 2010.

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia*: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RIZZOLATTI, G.; SINIGAGLIA, C. *So quel che fai*: il cervello che agisce e i neuroni specchio. Milano: Raffaello Cortina, 2005.

ROGERS, C. R. *Liberdade de aprender em nossa década*. Porto Alegre: ArtMed, 1985.

ROGERS, C. R. Reflexões pessoais sobre ensinar e aprender. *In*: ROGERS, C. R. *Tornar-se pessoa*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 315-320.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: alguns desafios para a educação infantil. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 4, n. 5, p. 1-11, jan./jun., 2002. Disponível em: https://bit.ly/3FeVK8V. Acesso em: 10 maio 2022.

THOMPSON, E. *Mind in life*: biology, phenomenology, and the sciences of mind. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2007.

VARELA, F. J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *A mente corpórea*: ciência cognitiva e experiência humana. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

Quem cala, consente? O papel da escola no enfrentamento da violência sexual infantil

Tairacon Roberth Lima Oliveira
Thiago Fernandes Furtado
Mariana Leonesy da Silveira Barreto

A violência sexual infantil é definida como toda ação realizada por uma pessoa que faz uso de um poder para coagir, intimidar, obrigar ou influenciar psicologicamente a uma criança a presenciar, assistir ou participar de interações sexuais com ou sem fins lucrativos. (BRASIL, 2016) Há na violência sexual uma violação aos direitos. humanos e às regras sociais, e seus efeitos trazem consequências danosas à vida da vítima. (GLASER, 1991)

Há uma imprecisão terminológica que dificulta o acesso à informação atrelada a violência sexual, entre os termos adotados é possível citar: 'violência sexual', 'agressão sexual', 'vitimização sexual', 'exploração sexual', 'maus tratos', entre outros. A imprecisão terminológica, os limites conceituais e as variações transculturais dificultam a compreensão do fenômeno e reduzem a possibilidade de comparação dos dados entre os resultados das pesquisas realizadas tanto no âmbito nacional como internacional. (DREZETT, 2004)

A adoção do termo 'abuso sexual' é criticado por autores como Gabel (1997), o qual indica que a expressão 'abuso' traz implicitamente a noção de que há a possibilidade de existir um suposto 'uso sexual' permitido de crianças e adolescentes por parte dos adultos; é como se o termo carregasse consigo o significado segundo o qual há um limite possível e aquele que não pudesse ser ultrapassado.

Com base nessa argumentação optou-se por adotar neste trabalho a expressão 'violência sexual'.

Considera-se que o termo 'violência sexual infantil' preconiza a compreensão do processo de vitimização da criança e dos efeitos danosos ocasionados em virtude da exploração sexual. A violência sexual infantil causa sérias consequências à saúde física e psicológica, tais como: ideações suicidas, o desejo de sair de casa, a presença de depressão e os transtornos de personalidade. (AMARRAY; KOLLER, 1998; LISBOA et al., 2002)

A vítima pode também apresentar comportamentos de chorar, bater e gritar e a representação ou simulação de comportamentos que expressem atos sexuais. (AMARRAY; KOLLER, 1998; LISBOA et al., 2002) Cabe destacar que o fato de as crianças apresentarem esses comportamentos não significa dizer que elas foram violentadas sexualmente, mas as condutas podem significar sinais que precisam ser averiguados. (DEMPSEY, 2002)

A alta incidência de violência sexual infantil demonstra que esse tema deve ser motivo de preocupação entre os membros da sociedade civil. (BORGES; DELLAGLIO, 2008) De acordo com o relatório do Disque Direitos Humanos: Disque 100 em 2019, foram registrados 86.837 casos de violação aos direitos humanos direcionados à criança e ao adolescente, entre os casos notificados mais de 17 mil ocorrências se tratava de pessoas vítimas de violência sexual. (BRASIL, 2019)

Em geral, a violência sexual direcionada às crianças é ocasionada por homens (FLORES; CAMINHA, 1994), sendo que o pai da vítima é responsável pelos maiores índices de registros nos casos de violência sexual infantil. É também comum que a criança seja violentada por seus tios, avôs e vizinhos, ou seja, por pessoas que estabelecem uma relação de intimidade e que pertencem ao seu ambiente intrafamiliar. (DEPANFILIS; SALUS, 1992; DREZETT, 2000; FLORES; CAMINHA, 1994; SAFIOTI, 1996)

Apesar do alto índice de pessoas que sofreram a violência sexual infantil, é importante lembrar que os casos registrados são ainda

menores do que o número de pessoas que são vítimas desse tipo de agressão, pois nem sempre o comportamento abusivo é denunciado, e estima-se que apenas 10% a 15% dos casos sejam registrados. (BORGES; DELLAGLIO, 2008; FALEIROS, 2003)

Tal realidade ocorre por diferentes fatores, entre os quais é possível citar que nem sempre a criança tem consciência de que está sendo violentada e sente medo em delatar o agressor. Além disso, no momento que a violência é sinalizada, frequentemente o relato da vítima é desconsiderado, especialmente em virtude de o agressor pertencer ao ambiente intrafamiliar. É ainda importante indicar que as marcas corpóreas produzidas na vítima atingem frequentemente os órgãos sexuais. e por isso não são facilmente percebidas. Há ainda pessoas que, mesmo após identificarem os casos de violência sexual, se omitem diante da realidade e não realizam a denúncia aos órgãos públicos. (ARAÚJO, 2002; BORGES; DELLAGLIO, 2008; DREZETT, 2000; FALEIROS, 2003)

A descoberta da violência sexual infantil muitas vezes é identificada na escola pelos professores, e esses profissionais na maioria dos casos são responsáveis pela conscientização da criança e da família sobre o significado da violência sexual infantil e seus efeitos ao desenvolvimento. (LISBOA et al., 2002)

Levando em consideração a importância dos professores no enfrentamento da desse problema, esta pesquisa teve como objetivo compreender as atitudes dos professores de educação infantil acerca da violência sexual infantil, a fim de analisar o conhecimento que eles apresentam acerca do tema, bem como suas crenças sobre as mudanças comportamentais apresentadas pelas vítimas de violência sexual infantil, e por fim entender como os professores reagem e lidam com a violência sexual quando identificam uma vítima.

Brino e William (2003) afirmam que o educador pode ser um dos principais agentes de reconhecimento e intervenção nos casos de violência contra crianças e adolescentes, e destacam a importância da capacitação dos professores para que eles possam identificar

as mudanças comportamentais apresentadas por crianças que sofreram a agressão, bem como para que eles sejam capazes de atuar e enfrentar a violência sexual infantil. (BRINO; WILLIAMS, 2003; FAGOT et al., 1989)

Todavia, apesar dessa realidade, nem sempre os professores são capacitados para reconhecer o problema e enfrentá-lo. É a partir dessa linha de raciocínio que Fagot e demais autores (1989) propuseram que os professores fossem instruídos para reconhecer os comportamentos apresentados pela vítima de violência sexual infantil e que houvesse uma ampliação dos cursos de capacitação profissional voltados para que os professores atuem no combate da violência sexual infantil.

O silêncio da vítima, a impunidade do agressor e a omissão da sociedade contribuem para que as cenas de violência sejam ainda frequentes. Tal situação, além de aumentar o número de vítimas de violência sexual, contribui para a perpetuação do sofrimento das pessoas que foram submetidas a esse tipo de agressão.

Há a necessidade de criação e ampliação das políticas públicas voltadas para o enfrentamento da violência sexual infantil. (KAPLAN; SADOCK, 1990) Além disso, faz-se necessária a capacitação de profissionais para que eles consigam identificar a violência sofrida pelas crianças e – após a identificação dos casos – sejam eficientes em sua atuação e no enfrentamento do problema com a notificação dos casos, realização de denúncias e encaminhamento das vítimas para os profissionais de saúde. (BRINO; WILLIAMS, 2003)

Método

A pesquisa adotou o método qualitativo, descritivo e teve como objetivo analisar as atitudes dos professores sobre a violência sexual infantil de modo a identificar os significados atrelados a ela, bem como as estratégias utilizadas para o enfrentamento desse problema.

Participaram da pesquisa quatro professores de educação infantil, do sexo feminino, com idade entre 35 e 43 anos. Os critérios de inclusão para o estudo foram os seguintes: deveriam ser profissionais formados em pedagogia, com experiência profissional superior a um ano e que tivessem trabalhando em uma escola confessional do interior da Bahia. O critério de acessibilidade também foi estabelecido.

Como técnicas de registros e coletas de dados foi utilizado o Grupo Focal, com o objetivo de discutir sobre a violência sexual infantil. O Grupo Focal foi dividido em dois encontros com aproximadamente 30 minutos. No primeiro encontro foi realizada a seguinte pergunta norteadora: "O que é violência sexual infantil? Cite alguns exemplos". Já no segundo encontro, foi levantada a seguinte questão: "Quais são as práticas docentes voltadas para o contexto da violência sexual infantil?".

Os dados foram gravados, transcritos e analisados através da análise de conteúdo, proposta por Bardin (1979). Após a transcrição e análise dos dados, foram definidas cinco categorias: 1. definição da violência sexual infantil a partir da perspectiva docente; 2. crenças dos professores acerca das mudanças comportamentais apresentadas por crianças vítimas de violência sexual; 3. reações emocionais frente ao reconhecimento da violência sexual infantil; 4. predisposição comportamental dos professores na atuação e no combate da violência sexual infantil; e 5. atuação do professor no combate à violência sexual infantil.

A pesquisa obedeceu aos critérios éticos tendo sido aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Adventista da Bahia, CAEE nº 34008914.1.0000.0042 em 2014.

Resultados e discussões

De acordo com o Ministério da Saúde (2002), a violência sexual infantil se caracteriza por ações expressas em que o agressor

assume um papel de poder sob a vítima e atua de modo a obrigá-la, sem que haja seu consentimento, sua consciência ou vontade de apresentar interações com conteúdos sexuais. Tais condutas podem ser apresentadas ao expor à criança a imagens, conteúdos de natureza sexual e podem – ou não – ser acompanhadas de contato físico ou penetração.

A partir da definição, é possível perceber que os professores compreendem o que é a violência sexual infantil de modo a classificar que ela pode existir independentemente do contato estabelecido entre a vítima e o agressor: "*um adulto pode violentar a criança sem tocar, né? Incutir coisas na cabeça dela que ainda não está na idade dela saber, dela conviver com tais assuntos*" (Quadro 1).

Quadro 1 – Definição da violência sexual infantil a partir da perspectiva docente

Subcategorias	**Unidades de análise**
Violência sem contato físico	P1 – "Eu tenho uma vizinha que a mãe dele bebe, ela estava se prostituindo, volta pra casa e os filhos presenciam o ato. [...] Uma moça era intimidada na hora de tomar banho. Alguém ficava olhando ela tomar banho. Tudo isso é você tirar a liberdade, é opressão, é violência". P3 – "Um adulto pode violentar a criança sem tocar, né? Incutir coisas na cabeça dela que ainda não está na idade dela saber, dela conviver com tais assuntos". P4 – "Também os pais, quando não tomam cuidado com o que as crianças assistem [...] ou seja, ele via os pais fazendo (sexo) em casa. A professora perguntou como ele tinha visto e ele disse que tinha visto no quarto, à noite".

Subcategorias	Unidades de análise
Violência com contato físico sem penetração	P1 – “Fazer a criança tocar o abusador.” P4 – “Tocar na criança, tirar a roupinha da criança; ou nem tirar a roupinha, mas ensinar a criança a se masturbar”.
Violência com contato físico e penetração	P2 – “Eu trabalhei numa escola onde o menino foi violentado pela mãe. Ele contou para a avó que a mãe tirou sua roupa na hora de tomar banho e colocou o dedo no seu bumbum”.

Fonte: elaboração dos autores.

Há ainda na concepção dos professores a noção de que a violência sexual se configura por meio de imagens que exponham a criança a conteúdos sexuais: “*Também os pais, quando não tomam cuidado com o que as crianças assistem* [...] *ou seja, ele via os pais fazendo (sexo) em casa*”, e por contatos físicos que envolvam a penetração: “*Eu trabalhei numa escola onde o menino foi violentado pela mãe. Ele contou para a avó que a mãe tirou sua roupa na hora de tomar banho e colocou o dedo no seu bumbum*” (Quadro 1).

Kaplan e Sadock (1990) afirmam que muitos profissionais nem sempre reconhecem a abrangência de comportamentos que envolvem o tema. Todavia, nesta pesquisa, é possível perceber que os docentes apresentam conhecimentos acerca da violência sexual infantil e são capazes de identificar uma ampla variação de comportamentos que estão atrelados a esse comportamento.

No que se referem as mudanças comportamentais apresentadas pelas crianças vítimas da violência sexual, os professores demonstraram ter a consciência dos sinais apresentados pelas vítimas. Eles foram capazes de identificar que é possível que essas crianças apresentem problemas de aprendizagem, “*na escola ele não produzia... ele tinha dificuldades de aprendizagem*”.

Há na categoria docente a noção de que as vítimas da violência sexual apresentam uma mudança repentina de comportamento: "*uma criança é tranquila e de repente se torna agressiva ou uma criança é agitada e de repente torna-se calada*". Outro dado evidenciado pelos docentes é que as vítimas podem apresentar comportamentos como: o de evitação do contato físico, "*o não querer ser tocada*", e a reprodução de comportamentos de conteúdos sexuais: "*Eu lembro de um menino que tinha cinco ou seis anos e estava tentando manter relações com a coleguinha* [...]" (Quadro 2).

Quadro 2 – Crenças dos professores acerca das mudanças comportamentais apresentadas por crianças vítimas de violência sexual

Subcategorias	**Unidades de análise**
Dificuldade de aprendizagem	P2 – "Na escola ele não produzia". P3 – "E além disso ele tinha dificuldades de aprendizagem".
Mudança repentina de comportamento	P1 – "Uma criança que é tranquila e de repente se torna agressiva ou uma criança que é agitada e de repente se torna calada". P3 – "A questão dela estar elétrica e daqui a pouco para tudo e fica murchinha".
Representação ou perpetuação dos de atos sexuais infantil	P1 – "Pela atitude deles (crianças) com relação a sexualidade. Eles estão à frente da idade deles". P2 – "Eu só sei que ele tem muito costume de chegar por trás e ficar encaixando nos meninos, sempre nos meninos, as brincadeiras dele são sempre com os meninos". P4 – "Eu lembro de um menino que tinha cinco ou seis anos e estava tentando manter relações com a coleguinha [...] Todo aquele contexto passado para a criança, ela acaba crescendo com a sexualidade aflorada".

Subcategorias	Unidades de análise
Dificuldade para estabelecer contato físico	P2 – "O não querer ser tocada".

Fonte: elaboração dos autores.

Diversos estudos afirmam que crianças vítimas de violência sexual infantil podem apresentar alterações no desenvolvimento cognitivo e no rendimento escolar, falta às aulas e dificuldades de aprendizagem. (AMAZARRAY; KOLLER, 1998; FERRARI; VECINA, 2002; FINKELHOR; TACKETT, 1997; KAPLAN; SADOCK, 1990; WILLIAMS, 2002) Além disso, outras pesquisas afirmam que altos níveis de ansiedade, distúrbios do sono, comportamento agressivo, apatia ou isolamento social, tristeza, abatimento profundo, agressividade, impulsividade e choro sem causa aparente são indícios de que uma criança pode estar sendo vítima de violência sexual. (MEICHENBAUM, 1994; MONTEIRO; ABREU; PHEBO, 1997; WILLIAMS, 2002)

Os comportamentos relatados pelos professores demonstram o conhecimento sobre a violência sexual, pois as afirmações são convergentes com as pesquisas que indicam que as crianças vítimas de violência sexual reproduzem os atos sexuais que podem ser apresentados por meio da masturbação excessiva e em público, simulação de ato sexual e brincadeiras que simulem a representação de atos sexuais, apenas para citar três exemplos. (BROWNE; FINKELHOR, 1986; FINKELHOR, 1993; KENDALL-TACKETT; WILLIAMS; WATSON, 1994; KNUTSON, 1995)

Nesse sentido, é importante destacar que os professores que participaram desta pesquisa foram capazes de reconhecer comportamentos apresentados pelas crianças vítimas de violência sexual. Ao reconhecerem os casos de violência, os profissionais tiveram como reações emocionais e afetivas os sentimentos de revolta, impotência e omissão e apresentaram dificuldade para falar sobre a violência sexual infantil (Quadro 3).

Quadro 3 – Reações emocionais e afetivas frente ao reconhecimento da violência sexual infantil

Subcategorias	Unidades de análise
Sentimento de revolta	P1 – “Revolta! É uma mistura de sentimentos”.
Sentimento de impotência e omissão	P1 – “Se eu denunciar, vai acontecer o quê? Nada!” P4 – “Eu fico me perguntando: o que eu posso fazer por essa pessoa?”
Dificuldade para falar sobre a violência sexual infantil	P1 – “E aí quando a gente toca no assunto e a criança chora, a gente fica no receio, com medo de falar...” P3 – “É muito difícil!” P4 – “Eu não gosto de falar nesse assunto”.

Fonte: elaboração dos autores.

Cabe destacar que apesar da consternação dos professores após a identificação dos casos, traduzidas por sentimentos de “*revolta*”, os profissionais indicaram não se sentir preparados para lidar com o tema e apresentaram dificuldades em falar sobre o assunto, “*eu fico me perguntando o que eu posso fazer por essa pessoa...*”, “é muito difícil...”, “*eu não gosto de falar no assunto*”, “*a gente fica com receio, com medo de falar*”. A partir dos relatos é possível perceber que os professores se sentem despreparados para atuar nos casos de violência sexual infantil de modo a assumir posições de omissão em relação ao caso: “*se eu denunciar, vai acontecer o que? Nada*”.

Tais resultados demonstram a necessidade de capacitação profissional para que os professores possam não apenas identificar os casos de violência sexual infantil, mas também possam atuar de modo a conseguir lidar com a problemática em questão, tal como afirmam autores como Brino e Williams (2003) – os sentimentos e as reações emocionais apresentadas pelos professores expressas a partir da dificuldade de falar sobre o tema e as dúvidas sobre o que deve ser feito nos casos identificados demonstram que nem sempre esses profissionais se sentem preparados para atuarem nesses casos de violência.

Em relação à predisposição comportamental dos professores em sua atuação no combate à violência sexual infantil, foi possível observar comportamentos que se subdividiram nas seguintes subcategorias: 1. agir com tranquilidade e cuidado; 2. ganhar a confiança da criança; 3. investigar mudanças de comportamento em outras crianças e outros sinais; e 4. não se omitir.

Quadro 4 – Predisposição comportamental dos professores na atuação e no combate da violência sexual infantil

Subcategorias	Unidades de análise
Agir com tranquilidade e cuidado	P1 – "Precisamos ter muito tato e cuidado ao conversar com a criança". P2 – "Muitas vezes a criança fala algo na sala e a gente faz um bicho de sete cabeças, mas não deve ser assim". P3 – "A nossa reação nunca deve ser a de alarmar... assim, se desesperar [...] Quando a gente percebe algum sinal, a gente tem que conversar com naturalidade, para a criança não se assustar".
Ganhar a confiança da criança	P2 – "A gente tem que fazer um arrodeio, para ela não se sentir ameaçada. A gente tem que ganhar a confiança". P3 – "Tem que ter naturalidade para que a criança vá se soltando naturalmente".
Investigar mudanças de comportamento da criança e outros sinais	P2 – "A gente tem que ver a razão de alguma coisa está diferente (sobre o comportamento do aluno). Você tem que saber o que está acontecendo!". P3 – "A criança não pode perceber que a gente quer sondar, que a gente tá querendo investigar".
Não se omitir	P1 – "Mas uma coisa eu acredito assim, uma coisa que a gente não deve fazer nunca é omitir a fazer alguma coisa". P3 – "A gente tem que fazer alguma coisa, alguma coisa certa".

Fonte: elaboração dos autores.

Michener, DeLamater e Myers (2005) apontam que toda atitude envolve uma predisposição para reagir ou uma tendência de comportamento diante do objeto. Logo, diante da violência sexual, os professores se predispõem a agir com tranquilidade e cuidado: "*precisamos ter muito tato e cuidado ao conversar com a criança*". Eles também indicaram sobre a necessidade de ganhar a confiança da criança: "*a gente tem que fazer um arrodeio, para ela não se sentir ameaçada. A gente tem que ganhar a confiança*", e ser sensível às mudanças comportamentais apresentadas pelas vítimas: "*a gente tem que ver a razão de alguma coisa está diferente. Você tem que saber o que está acontecendo!*". E, por fim, há professores que relataram que os casos não podem ficar omissos: "*a gente tem que fazer alguma coisa, alguma coisa certa*".

Ao analisar as predisposições comportamentais dos professores, é possível perceber que os docentes compreendem sua importância no reconhecimento das vítimas de violência sexual infantil e em sua atuação frente ao combate desse problema. Eles também têm o desejo de não se omitir diante dos casos identificados.

Os dados desta pesquisa são convergentes com autores como Fagot e demais autores (1989), Lisboa e demais autores (2002) e Brino e William (2003), que demonstram a importância do conhecimento dos professores sobre a violência sexual e o desejo de conseguirem combater a violência sexual infantil quando as vítimas são identificadas.

É possível perceber o quanto os professores demonstraram apresentar cuidado em relação à vítima e interesse em extrair do estudante informações necessárias para o reconhecimento da violência sexual. Essa preocupação apresentada pelos professores é importante, principalmente porque crianças vítimas de violência sexual infantil têm o comportamento social afetado, pois muitas vezes elas apresentam um distanciamento social, uma necessidade de afastamento físico e uma dificuldade de confiar nas pessoas. (HAY; BERG; SAFNUK, 1995; WATSON, 1994; WRIGHT; SCALORA, 1996)

Por fim, a última categoria analisada faz referência a atuação do professor diante da violência sexual infantil e foram elencados a partir dessa categoria os seguintes comportamentos: 1. comunicar os responsáveis legais; 2. encaminhar para o psicólogo; 3. orar; 4. falta de coragem para comunicar.

Quadro 5 – Atuação dos professores diante da violência sexual infantil

Subcategorias	Unidades de análise
Comunicar aos pais ou responsáveis e a coordenação	P1 – "No caso da escola a gente conversa com a direção, com a orientação". P2 – "Eu já conversei, já falei com a direção e não sei como chegou com os pais, mas eu falei". P3 – "Tinha um aluno aqui e desconfiávamos que ele estava sendo abusado, ai comecei a conversar com a mãe e a sondar".
Encaminhar para o psicólogo	P1 – "E ver aquelas questões de tentar de um jeitinho especial cobrar o acompanhamento psicológico". P4 – "Eu disse a ela que precisava fazer terapia".
Orar	P3 – "Acho que primeiro é orar muito a Deus, né? Pra pedir muita sabedoria". P4 – "Eu disse a ela (vítima) que deveria orar e buscar a Deus com uma força dentro dela".
Falta de coragem para denunciar	P3 – "Às vezes falta coragem para denunciar".

Fonte: elaboração dos autores.

Caminha (1999) afirma que educadores não estão preparados para identificar o fenômeno da violência sexual infantil e tão pouco para lidar com ele. É possível perceber que os professores que participaram deste estudo são competentes no reconhecimento dos casos de violência sexual infantil, na identificação das mudanças comportamentais apresentadas pelas crianças e em reconhecerem

o comportamento emocional apresentado pelas vítimas. Todavia, nem sempre, após a identificação dos casos das crianças que foram violentadas sexualmente, eles sabem sobre como devem atuar.

Nos casos dos docentes que participaram desta pesquisa após o reconhecimento da violência sexual da violência sexual, os casos identificados são encaminhados para a coordenação e os pais são também informados: "*Eu já conversei, já falei com a direção e não sei como chegou com os pais, mas eu falei*".

Outro comportamento adotado pelos professores é a sinalização à família sobre a necessidade de encaminhamento da vítima para um psicólogo a fim de realizar terapia: "*E ver aquelas questões de tentar de um jeitinho especial cobrar o acompanhamento psicológico...*", "*Eu disse a ela que precisava fazer terapia*".

Nos casos de identificação da violência sexual infantil é preciso encaminhar a vítima para uma equipe multiprofissional, pois além dos danos psicológicos causados à criança, a violência sexual pode ocasionar problemas atrelados à saúde e a sua condição social. A vítima deve ser assistida por médicos, assistentes sociais e psicólogos, por exemplo. (MATTAR et al., 2007) Há a necessidade do esclarecimento docente sobre a importância do encaminhamento do estudante para uma equipe multiprofissional.

Para os professores desta pesquisa, entre as práticas adotadas para o enfrentamento da violência sexual infantil, foram citadas à prática de oração e a religiosidade: "*Acho que primeiro é orar muito a Deus, né? Pra pedir muita sabedoria*"; "*Eu disse a ela (vítima) que deveria orar e buscar a Deus com uma força dentro dela*". Tais ações são preocupantes, pois o uso da religiosidade como meio de confortar o professor e a vítima diante da exploração sexual vivenciada pode trazer o silenciamento do caso e uma relação de conformidade diante do problema vivenciado; é como se a religião e o suporte em Deus pudessem resolver um problema extremamente grave que precisa ser erradicado a partir de condutas que envolvam a denúncia e o encaminhamento do agressor às autoridades locais.

Apesar da importância em realizar a denúncia dos casos identificados aos órgãos públicos e da importância em encaminhar as crianças vítimas de violência para os órgãos responsáveis pelo enfrentamento da violência sexual infantil, há entre os professores aqueles que indicaram que: "*falta de coragem para denunciar*". Tal conduta é alarmante, pois a única forma de ajudar as vítimas de abuso é por meio do registro de ocorrência, notificações dos casos e delação do agressor às autoridades locais. (FALEIROS, 2000)

Nogueira Neto (2008) corrobora a ideia de que a primeira ação que alguém pode fazer diante de um abuso constatado é o encaminhamento da vítima para os órgãos como: *Conselhos Tutelares*, *Varas da Infância e da Juventude*, *Delegacias de Proteção à Criança e ao Adolescente* e às *Delegacias da Mulher*.

Apesar da importância em se notificar os casos de violência sexual infantil e do encaminhamento da vítima para órgãos de proteção à criança e ao adolescente, os professores não relataram ter adotado condutas relacionadas com o encaminhamento da vítima para os órgãos competentes nem ter notificado a ocorrência. De acordo com Santos e demais autores (2004), é imprescindível que os professores procurem a direção da instituição de ensino para que ela prossiga com a denúncia, ou o próprio professor vá diretamente ao órgão competente a fim de que sejam desenvolvidas ações com o objetivo de combater a violência sexual infantil.

Considerações finais

A partir deste trabalho foi possível perceber que os professores apresentam conhecimentos embasados na literatura para definir a violência sexual infantil e têm subsídios teóricos para reconhecerem os comportamentos apresentados pelas crianças que sofreram a violência sexual. Apesar dessa realidade, eles não conseguem atuar

de um modo eficiente no combate e no enfrentamento da violência sexual infantil.

Após a identificação das crianças que foram violentadas sexualmente, os professores comunicam o problema à coordenação e a informação é transmitida aos familiares. Todavia, esses profissionais carecem de ações e condutas que venham a notificar os casos e delatar o agressor aos órgãos públicos.

A denúncia do agressor é extremamente importante para o combate da violência sexual, todavia os professores consideram que esse comportamento de nada adiantará e indicam que nem sempre apresentam a coragem de realizar essa ação. Agrava-se a essa realidade o fato de os docentes acreditarem que as práticas religiosas são estratégias que devem ser utilizadas para o enfrentamento da violência sexual. Essa concepção corrobora para a omissão dos casos identificados e para o silenciamento e ocultação da violência sexual infantil.

A partir dos resultados desta pesquisa, se torna importante destacar a necessidade da realização de um trabalho com uma equipe multiprofissional, com o apoio de médicos, professores, psicólogos e assistentes sociais a fim de capacitar os professores, familiares e membros da sociedade civil a lidar com a violência sexual infantil.

Há uma dificuldade sentida dos docentes para discutirem sobre a violência sexual e para denunciarem os casos, situação que demonstra a necessidade desse tema ser incluído nos cursos de licenciatura, a fim de preparar os profissionais ao combate à violência sexual infantil.

Abordar questões relacionadas à violência sexual infantil é ainda um tabu, o que torna as crianças mais vulneráveis a sofrerem esse tipo de violação. É preciso que as discussões relacionadas com a violência sexual infantil sejam também discutidas no âmbito das políticas públicas.

É preciso assegurar que as leis de proteção à criança e ao adolescente sejam efetivadas. Para isso, torna-se necessário existir uma agenda política e discussões sobre o tema no âmbito das políticas

públicas a fim de que haja o fortalecimento dos órgãos públicos e das redes de apoio voltadas para o enfrentamento da violência sexual infantil.

Referências

AMAZARRAY, M. R.; KOLLER, S. H. Alguns aspectos observados no desenvolvimento de crianças vítimas de abuso sexual. *Psicologia*: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 559-578, 1998. Disponível em: https://bit.ly/37RPx6F. Acesso em: 10 maio 2022.

ARAÚJO, M. F. Violência e abuso sexual na família. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 2, p. 3-11, jul./dez., 2002. Disponível em: https://bit.ly/3OSxwGb. Acesso em: 10 maio 2022.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BORGES, J. L.; DELLAGLIO, D. D. Abuso sexual infantil: indicadores de risco e conseqüências no desenvolvimento de crianças. *Interamerican Journal of Psychology*, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 528-536, set./dez., 2008. Disponível em: https://bit.ly/3OZuVKK. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Relatório final da III Conferência Nacional de Saúde Mental*. Brasília, DF: CNS, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Viva*: instrutivo: notificação de violência interpessoal e autoprovocada. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: https://bit.ly/3scz0kW. Acesso em: 10 maio 2022.

BRINO, R. F.; WILLIAMS, L. C. A. Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 113-128, jul., 2003. Disponível em: https://bit.ly/3LMGZg7. Acesso em: 10 maio 2022.

BROWNE, A.; FINKELHOR, D. Impact of child sexual abuse: a review of the research. *Psychological Bulletin*, Washington, D.C., v. 99, n. 1, p. 66-77, jan., 1986.

CAMINHA, R. M. A. Violência e seus danos à criança e ao adolescente. *In*: ASSOCIAÇÃO DE APOIO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE. *Violência doméstica*. Brasília, DF: Unicef, 1999. p. 43-60.

DEMPSEY, M. Negative coping as mediator in the relation between violence and outcomes: inner-city african american youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, Washington, D.C., v. 72, n. 1, p. 102-109, jan., 2002.

DEPANFILIS, D.; SALUS, M. K. *A coordinated response to child abuse and neglect*: a basic manual. Washington, D.C.: National Center on Child Abuse and Neglect, 1992.

FAGOT, B. I. *et al.* Comparison of the play behaviors of sexually abused, physically abused, and nonabused preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education*, Austin, v. 9, n. 2, p. 88-100, jul., 1989.

FALEIROS, E. T. S. *O abuso sexual contra crianças e adolescentes*: os (des) caminhos da denúncia. Brasília, DF: SEDH, 2003.

FALEIROS, E. T. S. *Repensando os conceitos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes*. Brasília, DF: Thesaurus, 2000.

FERRARI, D. C. A.; VECINA, T. C. C. *O fim do silêncio na violência familiar*: teoria e prática. 4. ed. São Paulo: Ágora, 2002.

FINKELHOR, D.; KENDALL-TACKETT, K. A. A developmental perspective on the childhood impact of crime, abuse, and violent victimization. *In*: CICCHETTI, D.; TOTH, S. L. (ed.). *Developmental perspectives on trauma*: theory, research, and intervention. New York: University of Rochester Press, 1997. p. 1-32.

GABEL, M. (org.). *Crianças vítimas de abuso sexual*. São Paulo: Summus, 1997.

GLASER, D. Treatment issues in child sexual abuse. *The British Journal of Psychiatry*, Cambridge, v. 159, n. 6, p. 769-782, dez., 1991. Disponível em: https://bit.ly/3P0JRIs. Acesso em: 10 maio 2022.

KAPLAN, H. I.; SADOCK, B. J. *Compêndio de psiquiatria*. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1990.

KENDALL-TACKETT, K. A.; WILLIAMS, L. M.; FINKELHOR, D. Impact of sexual abuse on children: a review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological Bulletin*, Washington, D.C., v. 113, n. 1, p. 164-180, jan.,1993. Disponível em: https://bit.ly/3FeO5aI. Acesso em: 10 maio 2022.

KNUTSON, J. F. Psychological characteristics of maltreated children: putative risk factors and consequences. *Annual Reviews in Psychology*, Palo Alto, n. 46, p. 401-431, fav., 1995. Disponível em: https://bit.ly/386shSH. Acesso em: 10 maio 2022.

LISBOA, C. *et al.* Estratégias de coping de crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. *Psicologia*: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 345-362, maio/ago., 2002. Disponível em: https://bit.ly/3FdRy9H. Acesso em: 10 dez. 2020.

MATTAR, R. *et al.* Assistência multiprofissional à vítima de violência sexual: a experiência da Universidade Federal de São Paulo. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 459-464, fev., 2007. Disponível em: https://bit.ly/3kHNeWQ. Acesso em: 10 maio 2022.

MICHENER, H. A.; DELAMATER, J. D.; MYERS, D. J. *Psicologia social*. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

MONTEIRO, L.; ABREU, V. I.; PHEBO, L. B. *Abuso sexual*: mitos e realidade. Petrópolis: Autores e Agentes & Associados, 1997.

NOGUEIRA NETO, W. *Direitos humanos de geração*. Fortaleza: SEDH-PR; CEDCA-CE, 2008.

SANTOS, B. R. *et al. Guia escolar*: métodos para a identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. 2. ed. Brasília, DF: SEDH: MEC, 2004.

VIVARTA, V. (org.). *O grito dos inocentes*: os meios de comunicação e a violência sexual contra crianças e adolescentes. São Paulo: Cortez, 2003.

WILLIAMS, L. C. A. Abuso sexual infantil. *In*: GUILHARDI, H. J. *et al.* (org.). *Sobre comportamento e cognição*: contribuições para a construção da teoria do comportamento. Santo André: ESETec, 2002. p. 155-164.

A importância dos professores no enfrentamento das situações de violação de direitos de crianças e adolescentes

Jean von Hohendorff
Naiana Dapieve Patias

A escola, como contexto de desenvolvimento humano, pode ser considerada para além de um ambiente de educação formal, mas também um importante local de relações sociais. (POLETTO; KOLLER, 2008) Crianças e adolescentes costumam passar a maior parte do dia na escola. (LUCHESI, 2013) Nesse período, estão em contato com professores e colegas. Muitas crianças e adolescentes, devido às atividades extraclasse ou ao trabalho dos pais, passam mais tempo em contato com seus professores do que com familiares. Sendo assim, os professores costumam ser figuras de referência para crianças e adolescentes, exercendo influência em suas vidas. Vínculos de afeto e de confiança costumam ser estabelecidos. Portanto, os professores ocupam papel de destaque no desenvolvimento de seus alunos.

Desde o início da década de 1990, o Brasil conta a Lei nº 8.069/1990, que é considerada referência mundial em garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes. Tal lei é conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Dentre outros aspectos, a lei indica que:

> é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à

> educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

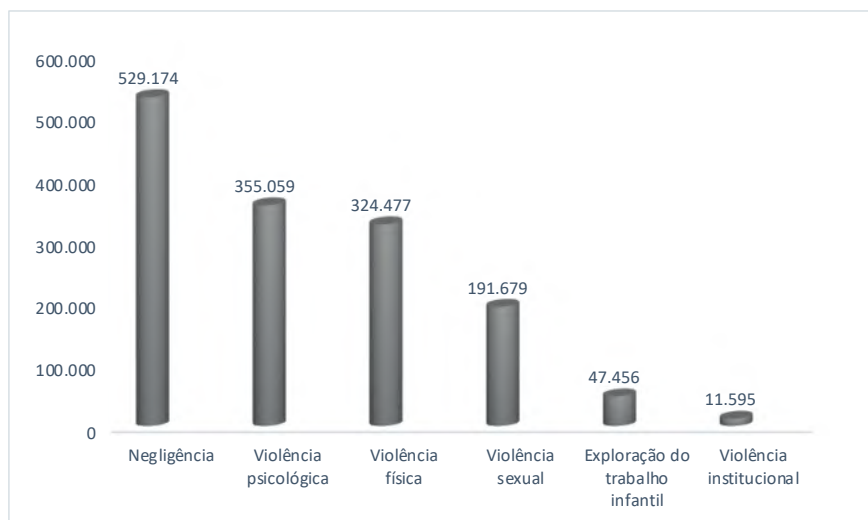
A escola faz parte da comunidade e da sociedade onde crianças estão inseridas e deve, portanto, zelar pelos direitos de seus alunos.

Embora o ECA preconize que

> nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990)

casos de violação de direitos ocorrem cotidianamente. Os contextos de ocorrência da violação de direitos são, geralmente, intrafamiliares e/ou na escola, locais que deveriam proteger crianças e adolescentes. (LUCHESI, 2013)

No Brasil ainda não há uma centralização dos dados sobre ocorrência de violência contra crianças e adolescentes. De acordo com a Childhood Brasil (2019), a descentralização dos dados entre os sistemas de proteção (e.g., saúde, judiciário, segurança) impede a real compreensão da dimensão do problema. Recentemente, o Disque 100 – serviço do Governo Federal que recebe notificações de casos de suspeita ou confirmação de violação de direitos – divulgou um balanço geral com informações sobre as notificações realizadas entre 2011 e 2018. (BRASIL, 2019) Esse balanço foi divulgado em uma tabela no qual os dados foram pouco sistematizados. Visando a fornecer um panorama mais geral sobre os casos de violência, os autores deste capítulo fizeram o somatório dos casos notificados desde 2011 até 2018, obtendo os números apresentados na Figura 1.

Figura 1 – Somatório dos Dados Disque 100 correspondentes ao período entre 2011 e 2018

Fonte: Brasil (2019).

Ao se analisar a Figura 1 é possível concluir que a negligência foi o tipo de violação de direitos mais notificada nos últimos oito anos, seguida pelas violências psicológica, física, sexual, exploração do trabalho infantil e violência institucional. Quando se divide o número de notificações pelo número de meses abrangido pelo relatório, percebe-se que, em média, cerca de 5.512 casos de negligência foram notificados mensalmente, 3.698 de violência psicológica, 3.379 de violência física, 1.996 de violência sexual, 494 de exploração do trabalho infantil e 120 de violência institucional. Os dados são ainda mais alarmantes quando se faz o somatório das notificações dos casos de violações (i.e., 1.459.440) para se atingir a média diária de notificações nos últimos oitos anos: aproximadamente 500. Dito de outro modo, cerca de 500 crianças e adolescentes têm seus direitos violados diariamente no país, segundo os dados oficiais. Possivelmente tal número seja muito maior, tendo em vista que muitos casos

não são notificados, seja por desconhecimento ou por omissão daqueles que deveriam exercer a proteção.

O enfrentamento das situações de violação de direitos requer conhecimento e capacitação profissional. É indispensável que os profissionais que trabalham diretamente com crianças e adolescentes tenham domínio das diretrizes do ECA. Além do conhecimento dos direitos básicos de crianças e adolescentes, é imperativo que os profissionais saibam o que fazer diante de situações nas quais direitos humanos são violados.

O ECA indicou que "os casos de suspeita ou confirmação de castigo físico, de tratamento cruel ou degradante e de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais". No entanto, o que se percebe é um panorama de dúvidas quanto à identificação de violações de direitos e quanto aos procedimentos de notificação.

Desde sua aprovação, em 1990, o ECA sofreu diversas alterações e acréscimos, na medida em que novas leis foram sendo aprovadas e incorporadas ao seu texto original. Recentemente, em abril de 2017, foi aprovada a Lei nº 13.431 (BRASIL, 2017), que "estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência". Dentre outros aspectos, a lei conceitua as formas de violência que crianças e adolescentes podem ser vítimas:

> I – violência física, entendida como a ação infligida à criança ou ao adolescente que ofenda sua integridade ou saúde corporal ou que lhe cause sofrimento físico;
>
> II – violência psicológica:
>
> a. qualquer conduta de discriminação, depreciação ou desrespeito em relação à criança ou ao adolescente mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, agressão verbal e xingamento, ridicularização, indiferença, exploração ou intimidação sistemática (*bullying*) que possa comprometer seu desenvolvimento psíquico ou emocional;

b. o ato de alienação parental, assim entendido como a interferência na formação psicológica da criança ou do adolescente, promovida ou induzida por um dos genitores, pelos avós ou por quem os tenha sob sua autoridade, guarda ou vigilância, que leve ao repúdio de genitor ou que cause prejuízo ao estabelecimento ou à manutenção de vínculo com este;
c. qualquer conduta que exponha a criança ou o adolescente, direta ou indiretamente, a crime violento contra membro de sua família ou de sua rede de apoio, independentemente do ambiente em que cometido, particularmente quando isto a torna testemunha;

   III – violência sexual, entendida como qualquer conduta que constranja a criança ou o adolescente a praticar ou presenciar conjunção carnal ou qualquer outro ato libidinoso, inclusive exposição do corpo em foto ou vídeo por meio eletrônico ou não, que compreenda:
d. abuso sexual, entendido como toda ação que se utiliza da criança ou do adolescente para fins sexuais, seja conjunção carnal ou outro ato libidinoso, realizado de modo presencial ou por meio eletrônico, para estimulação sexual do agente ou de terceiro;
e. exploração sexual comercial, entendida como o uso da criança ou do adolescente em atividade sexual em troca de remuneração ou qualquer outra forma de compensação, de forma independente ou sob patrocínio, apoio ou incentivo de terceiro, seja de modo presencial ou por meio eletrônico;
f. tráfico de pessoas, entendido como o recrutamento, o transporte, a transferência, o alojamento ou o acolhimento da criança ou do adolescente, dentro do território nacional ou para o estrangeiro, com o fim de exploração sexual, mediante ameaça, uso de força ou outra forma de coação, rapto, fraude, engano, abuso de autoridade, aproveitamento de situação de vulnerabilidade ou entrega ou aceitação de pagamento, entre os casos previstos na legislação;

   IV – violência institucional, entendida como a praticada por instituição pública ou conveniada, inclusive quando gerar revitimização. (BRASIL, 2017, grifo do autor)

No Brasil, considerando o contexto de extrema desigualdade social, muitas crianças e adolescentes não têm seus direitos básicos respeitados. A falta de condições mínimas de vida, ou seja, acesso à saúde, à alimentação, à moradia, à educação, também pode ser considerada como uma forma de violência na qual o agente causador é o próprio poder público, que não provê o que os cidadãos necessitam para viver. Diante disso, é possível supor que muitas crianças e adolescentes, principalmente aquelas que frequentam escolas públicas, estejam expostas a esse tipo de violência rotineiramente.

De acordo com os indicadores sociais divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 55 milhões de brasileiros (i.e., 26,5% da população), em 2017, estavam em situação de pobreza, ou seja, vivendo com menos de US$ 5,50 diários – o equivalente a cerca de R$ 21,00. Além disso, cerca de 15 milhões de brasileiros (i.e., 7,4%) viviam abaixo da linha de pobreza extrema, com apenas US$ 1,90 diário – o equivalente a aproximadamente R$ 7,30. (BRASIL, 2018) Especificamente em relação a crianças e adolescentes, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) vai além da análise de renda ao considerar a pobreza. Educação, informação, proteção contra o trabalho infantil, moradia, água e saneamento foram consideradas pelo Unicef em uma análise que conclui que 61% das meninas e dos meninos brasileiros vivem na pobreza – sendo monetariamente pobres e/ou estando privados de um ou mais direitos. Meninas e meninos negros, vivendo em famílias de baixa renda, moradores de zonas rurais e das Regiões Norte e Nordeste são os mais afetados. (UNICEF, 2018) Esse panorama indica ainda o papel fundamental da escola que, além de prover ensino, muitas vezes se configura como o único contexto no qual a criança ou o(a) adolescente terá acesso a algum(ns) de seu(s) direito(s), tal como alguma refeição.

Situações de violação de direitos e o contexto escolar

É na escola que muitas situações de violência podem ser descobertas e manejadas visando proteger crianças e adolescentes. É nesse contexto que muitos comportamentos e até mesmo relatos de situações familiares ocorrem, as quais exigem do(a) profissional de educação habilidades e capacidades de manejo adequadas. Sendo assim, algumas situações serão descritas, bem como as possibilidades de manejo pelo(a) professor(a), de acordo com a experiência dos autores deste capítulo em contexto de atuação e de pesquisa, bem como de estudos publicados na área.

Acho que meu/minha aluno(a) não tem o que comer e/ou o que vestir, o que faço?

A negligência se refere à omissão das famílias nos cuidados para com seus filhos. No entanto, a problematização acerca da negligência é importante pois, geralmente, há uma confusão entre negligência e pobreza que deve ser considerada. Por exemplo, algumas famílias vivem em situação de pobreza ou extrema pobreza. Essas condições, por si só, não representam negligência. No entanto, acabam por privar crianças, adolescentes e suas famílias de uma série de necessidades, como a de alimentação, de higiene, de vestimenta, entre outras. A ideia de que há, supostamente, um cuidado considerado "ideal" ou "mínimo", baseado em famílias nucleares (compostas por pai, mãe e filhos) e de camadas médias da população, pode dar a impressão de que todas as famílias pobres são negligentes. No entanto, há de se considerar a diversidade de práticas culturais e sociais, bem como a pluralidade na forma como as famílias se constituem. (MATA; SILVEIRA; DESLANDES, 2017)

A complexidade presente nas famílias brasileiras, suas características socioeconômicas e culturais dificultam a identificação da negligência, levando ao questionamento sobre sua intencionalidade

devido à impossibilidade de prover as necessidades básicas. Isto não quer dizer que não se deve levar em consideração a proteção de crianças e adolescentes. (MATA; SILVEIRA; DESLANDES, 2017)

Muitas crianças e adolescentes, mesmo em condição de pobreza, são cuidadas por suas famílias, que provêm todas as necessidades básicas, com muito esforço, para seus filhos. Outras, de qualquer nível socioeconômico, por sua vez, acabam por privá-las de higiene, proteção e afeto. Estas últimas famílias necessitam de um olhar atento.

Alguns sinais podem ser indicativos de negligência e o(a) professor(a), ao estar muitas horas de seu dia com a criança, pode perceber. Por exemplo, o(a) professor(a) deve estar atento aos seguintes sinais: higiene precária, vestuário inapropriado para o clima, assaduras (BRASIL, 2001), vacinas atrasadas ou sem fazer, falta de documentos (e.g., certidão de nascimento) (VILELA, 2008), faltas frequentes à escola e sem justificativa, não saber realizar alguns comportamentos esperados para o período do desenvolvimento (e.g., uso do banheiro ou talheres). Outro importante aspecto se refere ao relato de situações nas quais as crianças ficam sozinhas em casa sem supervisão de um(a) adulto(a) e/ou cuidando de irmãos menores.

Meu/minha aluno(a) apanha dos pais, e agora?

É comum que crianças e adolescentes relatem a violência física cometida pelos pais para os professores. Algumas vezes, os professores percebem “marcas” no corpo de algumas crianças. Frequentemente, essas situações não são percebidas como algo grave, mas como consequências “naturais” no manejo dos comportamentos de crianças e adolescentes, disfarçados sobre a justificativa de disciplina parental. (AZEVEDO; GUERRA, 2001; GOMES; AZEVÊDO, 2014) Diante da naturalização e da legitimidade da violência física que é, comumente, percebida como uma forma de educar, professores tendem a não questionar o comportamento

violento dos pais, mas confirmam ou reafirmam o poder parental sobre a criança. Ao lidar e responder dessa forma, professores acabam por desqualificar o sentimento de crianças que confiam no(a) adulto(a) e, por isso, acabam contando o que aconteceu em casa. É fundamental que os professores saibam que qualquer forma de punição física, até mesmo uma palmada, é considerada violência física e que há uma lei específica que proíbe tais atos. A Lei nº 13.010, de 2014, indicou que:

> a criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los. (BRASIL, 2014)

Professores devem ser agentes de proteção de crianças e adolescentes e, para tal, não podem compactuar com situações de violência. É preciso buscar conhecimento e capacitação acerca de práticas educativas livres de violência física. Ao final do capítulo são indicados materiais de estudo sobre o assunto.

Meu(minha) aluno(a) contou que seu pai costuma chamá-lo de burro. Tenho alguma coisa a ver com isso?

Sim! Crianças e adolescentes estão expostos(as) à violência psicológica, tanto de forma direta (sendo a própria vítima), como de maneira indireta (sendo testemunha de algum caso de violência). No entanto, este tipo de violência é um dos mais difíceis de detectar, considerando que não deixam marcas físicas (LUCHESI, 2013), e muitas vezes aparecem "disfarçadas" de disciplina e autoridade (e.g., chamar a criança de burra, dizer que ela não sabe fazer nada).

No entanto, esse comportamento parental é uma violência! Além disso, a criança contou para o(a) professor(a) como uma forma de pedir ajuda. Por isso, é importante que o(a) professor(a) possa escutar a criança e não invalidar o sentimento da criança diante da situação. A comunicação clara com os pais é outro aspecto imprescindível, pois muitos cuidadores possuem dúvidas acerca de como devem agir com crianças e adolescentes e, frequentemente, pedem auxílio aos professores.

Meus alunos estão colocando apelidos depreciativos no(a) colega, isso é *bullying*?

Sim! O *bullying* é um tipo de violência que ocorre entre pares, podendo ser de forma física (e.g., chutes, socos, empurrões, roubo de lanche ou material), verbal (e.g., colocar apelidos, insultar), relacional (e.g., ser ignorado por uma pessoa ou um grupo) e/ou eletrônico (i.e., *cyberbullying*, e.g., ataques realizados por redes sociais). (BANDEIRA; HUTZ, 2012) O *bullying*, muitas vezes, é entendido como "brincadeira infantil" e acaba por ser "ignorado" e não manejado. É importante que o(a) professor(a) não ignore nenhum comportamento, sinalizando aos alunos que o *bullying* não é brincadeira e, portanto, não é admitido.

Estou desconfiado(a) que um(a) aluno(a) está sendo violentado sexualmente, preciso ter certeza para poder fazer algo?

Não! Não precisa. Nenhuma situação de violação de direitos precisa ser confirmada para que se busque proteger a provável vítima. Lembre-se do artigo 13 do ECA (BRASIL, 1990), citado no início do capítulo e abordado mais detalhadamente na seção seguinte. Dentre os tipos de violência contra crianças e adolescentes, a violência sexual talvez seja a que mais causa espanto. Tal espanto,

geralmente, está relacionado à falta de conhecimento sobre o assunto. Infelizmente, professores não são preparados para o manejo adequado de casos de suspeita de violência sexual contra crianças e adolescentes. Isto é preocupante, uma vez que a maioria dos casos de violência sexual ocorre dentro da casa da criança ou do(a) adolescente, sendo a escola o contexto no qual, potencialmente, as vítimas apresentarão sinais indicativos da violência ou solicitarão ajuda. Em uma pesquisa com professoras de educação infantil, se constatou que os procedimentos a serem adotados pelas profissionais diante da suspeita de violência sexual seriam os seguintes: procurar a direção da escola (47,4%), denunciar (15,8%), procurar os pais (10,5%), conversar com especialistas e procurar a delegacia (5,3%) e conversar com a criança em aula (5,3%). (BRINO; WILLIAMS, 2003)

É necessário que professores saibam claramente o que é violência sexual (ver conceito no início do capítulo) e saibam sobre sua dinâmica (ao final do capítulo há indicação de material). O conhecimento sobre a dinâmica da violência sexual contra crianças e adolescentes permite que se entendam situações nas quais a criança ou o(a) adolescente demora muito tempo para revelar, nega a ocorrência da violência mesmo tendo-a revelado previamente, se contradiz em seu relato etc. Dois aspectos costumam ser motivo de confusão: 1. crianças fantasiam a ocorrência da violência sexual: fantasias infantis (e.g., monstros, fadas, super-heróis) são advindas de dados de realidade, ou seja, as crianças têm acesso a personagens e a relatos sobre fantasiais em seu cotidiano por meio de programas televisivos, livros infantis e histórias contadas pelos adultos. Sendo assim, não há como a criança fantasiar sobre algo que ela nunca viu ou ouviu. Uma criança não tem como saber sobre práticas sexuais sem ter visto ou ouvido falar sobre tais práticas. Pode ser que isso tenha ocorrido de forma acidental, como quando a criança acaba acessando algum conteúdo adulto na internet, ou quando ela é exposta intencionalmente a conteúdo sexual, ou seja, é violentada. Portanto, não se deve duvidar do relato de uma possível

vítima; 2. agressores sexuais são fáceis de serem reconhecidos: ao contrário do que está presente no imaginário social, agressores sexuais não são pessoas fáceis de serem identificadas. Isso porque, na maioria das vezes, usam de comportamentos de afeto e gentileza para ganhar a confiança da criança e, com isso, facilitar a ocorrência da violência sexual. É importante lembrar que a maioria dos agressores sexuais de crianças e adolescentes é composta por pessoas conhecidas da vítima, sendo muitas vezes familiares (e.g., tio(a), primo(a), pai e mãe). Sendo assim, não há ninguém acima de qualquer suspeita. Mesmo que o comportamento do(a) provável agressor(a) seja percebido como socialmente adequado(a) – ser presente, atencioso(a) –, a verdade é que tal comportamento não invalida o cometimento da violência sexual.

Manejos adequados

É muito importante que, na presença de alguns sinais ou revelação de alguma situação de violência pela criança ou adolescentes, o(a) professor(a) possa manejar a situação com todo cuidado e respeito. A seguir são apresentadas algumas estratégias que professores devem levar em consideração ao manejar situações de violação de direitos de crianças e adolescentes.

Conhecimento acerca dos direitos de crianças e adolescentes: todo(a) professor(a) deve ter conhecimento e informação sobre as políticas públicas que protegem crianças e adolescentes contra qualquer forma de violência, principalmente o ECA. Ainda, é imprescindível ter conhecimento sobre desenvolvimento típico e atípico, além de comportamentos indicativos de violência.

Informar e dialogar: a informação é um meio importante para que comportamentos, mesmo considerados naturais, sejam revistos. Isto quer dizer que, ao informar e dialogar, abre-se um canal de comunicação para que professores(as) e, também crianças

e adolescentes, possam entender e buscar ajuda. Muitas vezes, é somente ao informar que uma criança e/ou adolescente tem o conhecimento de que um comportamento de "carinho" é, na verdade, uma situação abusiva. Sendo a escola um importante local de informações, deve-se abrir espaço para o diálogo sobre a desnaturalização da violência e as formas de buscar ajuda.

Frequentemente, situações de violência perpetradas contra crianças e adolescentes reveladas na escola, após alguma atividade informativa, são noticiadas pela mídia. Situações de violência sexual costumam ser relatadas por crianças e adolescentes após atividades informativas, tais como palestras, em escolas. O acesso à informação permite que as crianças e os adolescentes percebam que práticas realizadas por adultos de sua confiança podem ser inadequadas. Por exemplo, recentemente uma criança de 11 anos relatou ser vítima após palestra na escola.[1] Muitas crianças e adolescentes são vítimas sem saber que as situações que enfrentam são violências e que podem obter ajuda. O acesso à informação é primordial para se interromper o ciclo da violência. Não falar sobre temas como direitos humanos, educação sexual e práticas educativas é um fator de risco para que os casos de violência permaneçam em segredo e as vítimas permaneçam em sofrimento.

Não se abster ou ignorar a situação: o principal e primeiro aspecto é não se abster de sua responsabilidade enquanto cidadão(ã) e profissional. Sabe-se que o(a) professor(a) possui uma série de tarefas diárias que deve cumprir. No entanto, ele(a) não pode se eximir ao identificar ou suspeitar situações de violência, pois incorrerá em um grave erro, sendo que muitas vezes a escola é um importante e, às vezes, o único contexto que possibilita a oportunidade da criança e/ou adolescente buscar ajuda. Ainda, ao ignorar uma situação de violência, o(a) professor(a) pode dar a impressão de que não considera os sentimentos da criança e/ou adolescente. Os professores devem

[1] Ver em: http://glo.bo/399mQlS.

buscar estar sempre disponíveis para escutar crianças e adolescentes, dirigindo-lhes atenção quando solicitados.

Escutar a criança e/ou adolescente com respeito e não desqualificar seus sentimentos: toda criança e adolescente é sujeito de direitos e precisa, assim como os adultos, ser escutada com respeito. Ao relatar uma situação de violência, a criança pode sentir, novamente, tudo o que sentiu ao sofrer a violência. Por isso, ao contar para o(a) professor(a) ela manifesta sua confiança e sua necessidade de auxílio. Desta forma, deve-se escutar atentamente, sem fazer interrupções ou perguntas diretas que possam sugestionar a criança a respostas que ela nem tenha. É muito importante agradecer a confiança ao relatar qualquer situação de violência e não prometer que não irá contar a ninguém, pelo contrário, dizer que buscará ajuda. Ainda, deve-se evitar frases como: "*mas você não é burro*", "*não dá bola, você não é feio*", "*mas, teu pai bate para você aprender*", "*não fica triste*", "*ele(a) fez sem querer*", entre outras. Essas frases apenas desqualificam o sentimento da criança diante da violência a que foi exposta.

Ser autoridade não é ser autoritário: para que o manejo seja adequado, é essencial que os(as) professores(as) tenham conhecimento de que regras e limites podem e devem fazer parte da educação de crianças e adolescentes, tanto na família como na escola. No entanto, pais e professores não podem utilizar de sua autoridade para legitimar situações de humilhação ou punição física como forma de educar. Tanto os pais como os professores não precisam utilizar da força física nem da humilhação para educar crianças e adolescentes. Muitas crianças e adolescentes acabam recebendo atenção dos pais e/ou professores apenas quando se comportam de forma inadequada. Comportamentos adequados tendem a ser pouco valorizados. Isso pode fazer com que crianças e adolescentes aprendam que precisam fazer algo errado para serem percebidos. É necessário que os cuidadores valorizem os comportamentos adequados em vez de apenas repreender comportamentos inadequados. Elogios, passeios, brincar junto e demais recompensas podem ser utilizadas

sempre que um comportamento adequado é apresentado. Assim, a criança e o adolescente aprenderão o que é adequado e o que não é adequado fazer. Além disso, é muito importante que os adultos tenham expectativas realistas acerca do comportamento de crianças e adolescentes. Por exemplo, não é esperado que crianças, principalmente durante os primeiros anos escolares, consigam manter a atenção durante períodos prolongados. Isso é visível em sala de aula. Deve-se, portanto, adaptar a aula à faixa etária da criança. Por fim, é necessário que a criança, principalmente, tenha previsibilidade. Os cuidadores devem informá-la o que irá ocorrer em determinada situação e como esperam que ela se comporte, fazendo acordos de cooperação com a criança ou o(a) adolescente.

Estabelecer parceria entre família e escola: uma boa relação com a família é essencial, pois tem o potencial de melhorar o desempenho dos alunos e sua satisfação com a escola. Para tanto, é importante que a escola oportunize espaços que fomentem o diálogo, de maneira que tanto a família quanto a escola possam expor suas opiniões e desejos acerca de suas expectativas. A comunicação clara e franca é imprescindível, sendo importante que família e escola sejam parceiras e corresponsáveis na educação de crianças e adolescentes. Especificamente em casos de suspeita de violência, se família e escola possuem uma comunicação clara, será mais fácil de buscar ajuda para crianças e adolescentes, principalmente se o(a) agressor(a) não é alguém da família. Já em casos em que o(a) agressor(a) é alguém da família, a escola poderá ter o auxílio de outro membro (não agressor) do núcleo familiar indicado pela criança. Quando não houver alguém do núcleo familiar que poderá ajudar, caberá ao(à) professor(a), junto com a criança, procurar ajuda nos serviços da rede.

Buscar ajuda: há várias instituições que podem auxiliar sendo que a primeira delas é o Conselho Tutelar (CT), responsável por receber as notificações de casos de suspeita ou confirmação de violações de direitos de crianças e de adolescentes. Notificar tem o objetivo de proteger a criança ou o(a) adolescente. Para além disso,

significa o primeiro passo para cessar a violência. A notificação deve ser feita, preferencialmente, por escrito, incluindo os dados sobre a criança ou o(a) adolescente e seus familiares, formas de contato com a criança ou a/o adolescente, quem é o(a) suposto(a) agressor(a), o que despertou a suspeita (e.g., comportamentos, relatos da possível vítima) ou confirmação. Cabe à escola buscar ter proximidade com o CT e construir, junto a este órgão, uma relação de colaboração e confiança mútua. Não há como manejar casos de violação de direitos de crianças e de adolescentes de forma isolada. É preciso que haja uma rede articulada, trabalhando em conjunto, para efetivar a proteção de crianças e de adolescentes. A escola é parte importante desta rede e tem o dever de trabalhar por sua articulação.

Há muita confusão em relação à notificação. A principal delas talvez seja em relação a acusar alguém (i.e., suposto(a) agressor(a)) de cometer violência sem ter certeza. É primordial que professores tenham clareza de que a notificação não tem caráter acusatório. Ela tem por único objetivo: proteção. Após a notificação ao CT, os encaminhamentos necessários ao caso serão realizados. Quando necessário, o caso é encaminhado à delegacia, que tem como função investigar o caso. Somente após investigação, havendo elementos suficientes, o caso é remetido ao Ministério Público, que decidirá se denunciará ou não o(a) suposto(a) agressor(a). Percebe-se, portanto, que a notificação em si não desencadeia a denúncia do suposto(a) agressor(a). É importante frisar que a notificação ao CT deve ser feita em qualquer circunstância. Não basta que um(a) familiar da criança seja alertado(a) do que está acontecendo e se comprometa em realizar a notificação. É preciso que o(a) professor(a) se certifique de que tal notificação foi feita. Caso não haja um(a) familiar ou este(a) se recuse em fazer a notificação, é dever ético e legal do(a) professor(a) realizá-la, conforme artigo 13 do ECA, incorrendo em não cumprimento de uma Lei Federal[2]. (BRASIL, 1990)

[2] Ver art. 245 do ECA.

Além do CT, é importante que a escola tenha conhecimento de outros serviços essenciais à garantia de direitos de crianças e de adolescentes. Dentre eles, destaca-se o Sistema Único de Assistência Social (Suas). A assistência social é um direito de todo(a) cidadão(ã) e dever do Estado. Consiste em um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade para garantir o atendimento às necessidades básicas dos indivíduos. (BRASIL, 1993, 2004) Os serviços que constituem a assistência social são divididos conforme a complexidade das situações (i.e., básica e especial de média e alta complexidade) e população que atendem. É importante que professores tenham conhecimento de tais serviços, principalmente, os Centros de Referência de Assistência Social (Cras) e os Centros de Referência Especializados em Assistência Social (Creas). O Cras tem como objetivo prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, bem como o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, e seu público-alvo consiste na população em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (i.e., ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e/ou fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (i.e., discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras). Já o Creas tem como objetivo atender as situações de violação de direitos e seu público-alvo são famílias e indivíduos com seus direitos violados, mas cujos vínculos familiares e comunitários não foram rompidos. (BRASIL, 2004)

No Quadro 1 se indicam materiais considerados relevantes para consulta sobre o assunto em discussão.

Quadro 1 – Materiais para consulta

Material	Referência
Livro	SANDERSON, C. *Abuso sexual em crianças*: fortalecendo pais e professores para proteger crianças contra abusos sexuais e pedofilia. São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.
Artigos científicos	PATIAS, N. D.; SIQUEIRA, A. C.; DIAS, A. C. G. Bater não educa ninguém! práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 981-996, dez., 2012. VON HOHENDORFF, J.; PATIAS, N. D. Violência sexual contra crianças e adolescentes: identificação, consequências e indicações de manejo. *Barbaroi*, Santa Cruz do Sul, n. 49, p. 239-257, jan./jun. 2017.
Websites	Rede Não Bata, Eduque. Disponível em: http://naobataeduque.org.br. Acesso em: 10 maio 2022.
	Childhood Brasil. Disponível em: http://www.childhood.org.br/. Acesso em: 10 maio 2022.
	Observatório Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://observatoriocrianca.org.br. Acesso em: 10 maio 2022.
	Instituto Cores. Disponível em: http://www.institutocores.org.br/index.html. Acesso em: 12 jul. 2019.
Manuais/ cartilhas	POLETTO, M.; DE SOUZA, A. P.; KOLLER, S. H. (org.). *Direitos humanos, prevenção à violência contra crianças e adolescentes e mediação de conflitos*: manual de capacitação para educadores. Porto Alegre: Ideograf, 2013. Disponível em: https://bit.ly/38c0DUv. Acesso em: 10 maio 2022.
	BRINO, R. F.; GIUSTO, R. O.; BANNWART, T. H. Combatendo e prevenindo os abusos e/ou maus-tratos contra crianças e adolescentes: o papel da escola. São Carlos: Laprev, 2011. Disponível em: https://bit.ly/39coIe0. Acesso em: 10 maio 2022.

Material	Referência
Manuais/ cartilhas	WILLIAMS, L. C. A.; MALDONADO, D. P.; ARAÚJO, E. A. C. Educação positiva dos seus filhos. São Carlos: Laprev, 2008. Disponível em: https://bit.ly/3ylhw9Q. Acesso em: 10 maio 2022.
	SAVE THE CHILDREN. *Proibição de todos os castigos corporais às crianças*: respostas a perguntas frequentes. Londres: Iniciativa Global para Acabar com Todos os Castigos Corporais às Crianças, 2017. Disponível em: https://bit.ly/3skVm3C. Acesso em: 10 maio 2022.
	OLIVEIRA, M. (org.). *Pelo fim dos castigos corporais e do tratamento cruel e degradante*: manual de sensibilização para conselheiros tutelares, conselheiros de direitos e profissionais do sistema de garantia de direitos. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2013. Disponível em: https://bit.ly/3LZjOiT. Acesso em: 10 maio 2022.
	COSTA, M.; COSTA, L. *Binho, o menino que tinha medo do Conselho Tutelar*. São Paulo: Rede Igreja Amiga da Criança, 2015. Disponível em: https://bit.ly/3vYXTCO. Acesso em: 10 maio 2022.
	CALHAU, L. B. *Diga não ao bullying*: zoação e violência não são brincadeiras. Belho Horizonte: MPMG, 2011. Disponível em: https://bit.ly/38iaEiP. Acesso em: 10 maio 2022.
	SÃO PAULO (Estado). Ministério Público. *Bullying não é legal*. São Paulo: MPSP, 2010. Disponível em: https://bit.ly/3wig8lv. Acesso em: 10 maio 2022.
Vídeos	Canal Futura. “Que abuso é esse?” [Série], 2014. Disponível em: https://youtu.be/fsUWq800rF4. Acesso em: 10 maio 2022.
	Canal Futura. “Que exploração é essa?” [Série], 2009. Disponível em: https://youtu.be/NVOcwEN8Hng. Acesso em: 10 maio 2022.
	Canal Futura. “Abuso sexual” [Série], 2013. Disponível em: https://youtu.be/X2mm2-TXngg. Acesso em: 10 maio 2022.

Fonte: elaboração dos autores.

Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi apresentar informações básicas sobre as principais formas de violação de direitos de crianças e adolescentes, com foco na indicação de possibilidades de manejo dessas situações pelos professores. A partir disso, foram enfatizadas as condutas adequadas que professores devem apresentar diante de casos de suspeita ou confirmação de violações de direitos de crianças e de adolescentes, a partir de situações comumente vivenciadas na escola.

De maneira geral, o(a) professor(a) deve ter ciência da importância de seu papel enquanto uma, e talvez a única, possibilidade de romper o ciclo da violência a que muitas crianças e adolescentes estão expostas(os). Por isso, não deve se abster de seu compromisso social de escutar, oferecer e buscar ajuda para a criança ou para o(a) adolescente em situação de risco. Para tal, é fundamental que os professores tenham conhecimento sobre os direitos de crianças e adolescentes, bem como dos serviços públicos que visam resguardar tais direitos. É inadmissível que um(a) professor(a) não tenha conhecimento dos Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e que não paute seu trabalho diário na busca de efetivação de direitos e no bem-estar de seus alunos. Além disso, é necessário o conhecimento sobre as etapas do desenvolvimento infantil e adolescente e acerca da rede de proteção. No entanto, se o(a) professor(a) não souber o que fazer diante de uma situação, deve se abster de comentários, apenas escutar a criança ou adolescente, não prometer sigilo e buscar ajuda. Ignorar não é a solução. Buscar conhecimento e atuar de forma protetiva sim!

Referências

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. *Mania de bater*: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: Iglu, 2001.

BANDEIRA, C. M.; HUTZ, C. S. Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 35-44, jan./jun., 2012. Disponível em: https://bit.ly/3yxXKYX. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004. Aprova a Política Nacional de Assistência Social. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 28 out. 2004. Disponível em: https://bit.ly/3w5leS5. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 27 jun. 2014. Disponível em: https://bit.ly/3sh9smu. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p.1, 5 abr. 2017. Disponível em: https://bit.ly/3MOCNwu. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 16 jul. 1990. Disponível em: https://bit.ly/389Bs4D. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 18769, 8 dez. 1993. Disponível em: https://bit.ly/3KQ7aRT. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. *Balanço anual*: disque direitos humanos. Brasília, DF: MDH, 2019. Disponível em: https://bit.ly/3sfvAxC. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Violência intrafamiliar*: orientações para prática em serviço. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2002. Disponível em: https://bit.ly/37kp0ij. Acesso em: 10 maio 2022.

BRINO, R. F.; WILLIAMS, L. C. A. Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 113-128, jul., 2003. Disponível em: https://bit.ly/3LMGZg7. Acesso em: 10 maio 2022.

CHILDHOOD BRASIL. O abuso sexual de crianças e adolescentes na imprensa brasileira. *Childhood Brasil*, São Paulo, 28 jun. 2019. Disponível em: https://bit.ly/3si6iz7. Acesso em: 10 maio 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *Pobreza na infância e na adolescência*. Brasília, DF: Unicef, 2018. Disponível em: https://uni.cf/38YAAjC. Acesso em: 10 maio 2022.

GOMES, A. F. C.; AZEVÊDO, A. V. S. Punição corporal e problemas comportamentais em adolescentes. *Contextos Clínicos*, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 76-85, jan./jun., 2014. Disponível em: https://bit.ly/3si6iz7. Acesso em: 10 maio 2022.

IBGE. *Síntese de indicadores sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: https://bit.ly/3vNrFu7. Acesso em: 10 maio 2022.

LUCHESI, T. Direitos da criança e do adolescente: conhecimentos necessários para o educar. *In*: WILLIAMS, L. C. A.; STELKO-PEREIRA, A. C. *Violência nota zero*: como aprimorar as relações na escola. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 40-58.

MATA, N. T.; SILVEIRA, L. M. B.; DESLANDES, S. F. Família e negligência: uma análise do conceito de negligência na infância. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 9, p. 2881-2888, set., 2017. Disponível em: https://bit.ly/3w6BsKH. Acesso em: 10 maio 2022.

POLETTO, M.; KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 405-416, set., 2008. Disponível em: https://bit.ly/3kN6MJa. Acesso em: 10 maio 2022.

VILELA, L. F. (coord.). *Manual para atendimento às vítimas de violência na rede de saúde pública do Distrito Federal*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2009.

Abrigamento de crianças e adolescentes e Psicologia Escolar e Educacional: um diálogo possível

Pablo Mateus dos Santos Jacinto
Erika Andrade de Oliveira
Maria Virgínia Machado Dazzani

Em 13 de julho de 1990, foi publicada a Lei nº 8.069 (Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA). Em seus princípios, destaca-se a necessidade de proteção integral às crianças (0 a 12 anos) e adolescentes (12 a 18 anos incompletos), garantindo um tratamento pautado no cumprimento dos direitos humanos, e no acesso a todos os serviços que são de responsabilidade do Estado, notadamente saúde, educação e assistência social. Além disso, a lei estabelece que em casos de grave violação de direitos, as crianças e adolescentes vitimados podem ser inseridos em instituições de abrigamento como estratégia do Estado para proteção desses sujeitos enquanto busca solução para as condições adversas nas quais estavam imersos.

De acordo com o ECA, os abrigos devem funcionar como espaços de caráter temporário e excepcional destinado a crianças e adolescentes cujos direitos foram violados a ponto de haver rompimento ou grave fragilização dos vínculos familiares. A normativa convoca instituições e políticas públicas à atuação em rede no intuito de promover o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes sob essas condições. Cabe aos abrigos garantir a inserção das crianças e dos adolescentes nas atividades educacionais enquanto permanecerem institucionalizados, elevando seu percurso escolar. A rede

pública de ensino opera, portanto, como fundamental parceira ao acolher e trabalhar a partir das demandas apresentadas pelos sujeitos abrigados.

Segundo orientações da Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente (NECA), a obrigatoriedade da inserção e frequência escolar a crianças e adolescentes em situação de abrigamento não é suficiente para suprir as suas necessidades pedagógicas. (NECA, 2005) Os profissionais, então, são motivados a desenvolver atividades educativas complementares de modo a ampliar essa dimensão e favorecer o desenvolvimento dos sujeitos abrigados. O referido órgão sugere que ações como o acompanhamento diário das tarefas escolares, o acompanhamento junto à escola, o reforço escolar/apoio pedagógico, as atividades artístico-culturais, as atividades de incentivo à leitura, as atividades desportivas, as atividades religiosas opcionais, as aulas de línguas, os cursos de informática e profissionalizantes sejam algumas das estratégias que visam a efetivar integralmente o direito à educação para esse público específico.

Adicionalmente, o documento "Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes" demonstra a necessidade de articulação entre instituições de acolhimento e sistema de ensino destacando que "os serviços de acolhimento devem manter canais de comunicação permanentes com as escolas onde estejam matriculadas as crianças e os adolescentes acolhidos" (BRASIL, 2009a, p. 41), reforçando a necessidade da manutenção desses sujeitos nas mesmas escolas, evitando rompimentos com transferências e evasões. Considera-se ainda que:

> A articulação com o sistema educacional permite, ainda, desenvolver ações de conscientização e sensibilização de professores e demais profissionais da escola, de modo a que estes atuem como agentes facilitadores da integração das crianças e adolescentes no ambiente escolar, evitando ou superando possíveis situações de preconceito ou discriminação. (BRASIL, 2009a, p. 42)

Evidencia-se, com isso, que os órgãos e normatizações orientadores não limitam o processo educativo ao espaço interno da escola, nem compreendem como importante unicamente o desenvolvimento cognitivo de modo isolado. O psicólogo, como profissional presente nas políticas de abrigamento, compartilha, portanto, o compromisso com o processo de escolarização e educação das crianças e adolescentes institucionalizadas.

Nesse sentido, este texto parte do interesse e inquietação de psicólogos inseridos nas discussões teóricas e experiências práticas sobre o campo educacional e sobre o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente, em especial àqueles que se encontram em situação de abrigamento por orfandade ou pelo fato de os antigos responsáveis terem perdido judicialmente o poder familiar.

Compreende-se como fundamental a qualificação do debate neste campo, dada a prioridade do público regido pelo ECA e a centralidade do direito à educação. Busca-se, ao longo das reflexões, abordar aspectos institucionais – do abrigo e da escola – e aspectos particulares vivenciados pelas crianças e adolescentes inseridos no contexto de abrigamento e, consequentemente, educacional.

Para tanto, são convocados os psicólogos a questionar o espaço que a Psicologia Escolar e Educacional ocupa nesse campo. A Psicologia Escolar se refere ao campo científico da produção de conhecimento a partir do aporte teórico da área da psicologia; a Psicologia Educacional se refere à categoria de atenção psicológica que possui, como centralidade, o contexto escolar. Antunes (2008) aponta que, apesar de não serem idênticas, estas áreas apresentam compromissos comuns, dentre eles a democratização da educação, o que pressupõe um conjunto de ações e atores dispostos a tornar esse direito acessível aos diversos grupos sociais.

Segundo a autora, a educação é constituída por múltiplos determinantes, dentre os quais os fatores de ordem psicológica; portanto, a psicologia tem dado uma grande contribuição para a educação. (ANTUNES, 2008, p. 474) Tais determinantes pressupõem que os processos educativo e de escolarização não prescindem dos

espaços externos aos muros das escolas, nem são possíveis sem esses espaços. Assim, a partir de uma reflexão sobre as possibilidades da atuação da psicologia, assume-se a ideia de que não é mandatório estar vinculado estritamente à instituição escolar para lançar mão das práticas e conceitos abarcados pela Psicologia Escolar e Educacional.

No trabalho em instituição de abrigamento, as demandas referentes à escola surgem continuamente através de diversas vias, a saber: a temática escolar figura com frequência nas escutas individualizadas e grupais, partindo espontaneamente das crianças e adolescentes abrigadas; queixas e elogios são apresentados pelas instituições escolares quando entram em contato com a instituição de abrigamento, sendo demandado dos(as) psicólogos(as) ações interventivas no sentido de enfrentar as dificuldades apresentadas; voluntários, pedagogos e demais atores presentes na instituição de abrigamento também levantam questões envolvendo as crianças e adolescentes abrigadas e suas vivências escolares e educacionais, atenuando assim a delimitação espacial e de objetivos entre a instituição de ensino e a instituição de abrigamento.

Embora constantemente presentes na prática profissional, percebe-se ainda uma tímida produção de textos científicos sobre a temática da atuação do psicólogo escolar e educacional em instituições de abrigamento. Em revisão integrativa de literatura[1] realizada sobre crianças e adolescentes em situação de abrigamento através da plataforma de periódicos da Capes,[2] foram encontrados,

---

1 Revisão de literatura parte da dissertação de mestrado em andamento de autoria de Pablo Mateus dos Santos Jacinto sob orientação de Maria Virgínia Machado Dazzani no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, na Universidade Federal da Bahia.

2 Os descritores utilizados foram abrigamento, desabrigamento, institucionalização e adoção. Os critérios de inclusão foram: 1. o trabalho estar publicado em formato de artigo; 2. estar indexado na plataforma Capes; 3. ter sido publicado entre 2002 e 2016; 4. referir-se à realidade brasileira; e 5. estar contido no tópico “psicologia”. Após extrair os resultados repetidos, foi possível localizar 115 artigos que correspondiam aos critérios elencados. Em

em um universo de 40 artigos, apenas dois estudos que pontuam especificamente aspectos relacionados à educação e escolarização de crianças e adolescentes em situação de abrigamento.

Raupp e Accorssi (2016) buscaram refletir sobre a prática psicopedagógica realizada com crianças e adolescentes em situação de abrigamento e relataram que os profissionais devem atuar no intuito de garantir a autonomia dos sujeitos e não na perspectiva de modulação de comportamentos estereotipados. De modo geral, os psicólogos atuam de forma abrangente, desempenhando atividades de entrevista inicial, anamnese, exame do caderno e material escolar, além de realização de tarefas lúdicas. Segundo as autoras, há uma demanda constante por parte de crianças e adolescentes em situação de risco "que pode ser absorvida por atendimentos psicopedagógicos, tanto de maneira institucional, atendendo o grupo, como no enfoque clínico, atuando individualmente na subjetividade de cada paciente". (RAUPP; ACCORSSI, 2016, p. 219)

Em outro estudo, Siqueira e Dell'Aglio (2010) fizeram uso de testes e escalas para mapear a situação educacional de crianças e adolescentes em situação de abrigamento na região de Porto Alegre. Foram identificados problemas como baixa qualidade do sistema escolar de ensino, uso precoce de substâncias psicoativas e alto índice de repetência. Constatou-se que tais situações também eram encontradas na história dos genitores dessas crianças e adolescentes, o que sugere a existência de um ciclo intergeracional de vulnerabilidades. Ademais, em relação ao contexto de abrigamento, os pesquisadores destacam que:

> Fatores como problemas nas relações interpessoais, falhas parentais quanto à supervisão, monitoramento e suporte, indícios de menor investimento dos pais no desenvolvimento

---

última filtragem, a partir da checagem dos resumos, foram excluídos os artigos que não correspondem à temática de abrigamento de crianças e adolescentes.

> das crianças, práticas punitivas e modelos adultos agressivos estão presentes entre as crianças com baixo desempenho escolar. (SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2010, p. 412)

Como sugestão, as autoras levantam a necessidade de considerar aspectos da história de vida dos sujeitos abrigados e suas respectivas famílias, bem como da rede de proteção envolvida. Afirmaram, por fim, a importância de realizar atividades de reforço escolar, de modo a reduzir o déficit escolar e ampliar o desenvolvimento cognitivo das crianças abrigadas, constringindo assim os fatores de risco nos quais essas crianças se encontram diante da institucionalização.

Destaca-se, contudo, a importância de ampliar essa discussão ao conceber a educação de modo multideterminado, considerando principalmente as influências que o contexto socioeconômico e as instituições exercem, se afastando da visão individualizante de fracasso escolar. Assim sendo, o reforço escolar não seria condição suficiente para suprir os déficits de escolarização e educação sofridos pelas crianças e adolescentes abrigadas.

Constatou-se, através da revisão integrativa de literatura, uma predominância de estudos realizados na Região Sul do Brasil. Este é um fator a ser considerado, visto que a Região Sul comporta alguns dos estados brasileiros com menores índices de desigualdade econômica e social do país. Desse modo, a realidade observada nos abrigos dessa região, no que se refere aos quesitos econômicos, redes de políticas públicas, celeridade jurídica, dentre outros, pode não ser a mesma existente no restante do país.

Percebe-se, com isso, que os estudos encontrados – embora coerentes do ponto de vista metodológico e teórico – não abrangem grande parte da demanda apresentada no cotidiano de atuação de profissionais de psicologia nas instituições de abrigamento, em especial aquelas localizadas em territórios de maior vulnerabilidade social e econômica, tais como o Nordeste brasileiro, em especial, as periferias das grandes cidades.

A prática da psicologia nos espaços de acolhimento

Retoma-se aqui a prática da psicologia nas instituições de abrigamento no intuito de elucidar vias pelas quais se inserem as demandas relativas à educação. Vias que, por outro lado, tornam-se oportunidades para o desenvolvimento de uma atenção ampliada às crianças e adolescentes que se encontram nessa situação.

Apesar de não haver parâmetros nacionais formais estabelecidos para a atuação de psicólogos no contexto de abrigamento, algumas práticas são recorrentes: escuta individual, escuta coletiva, assessoria na gestão da instituição, elaboração de relatórios, contato com Centros de Referência em Assistência Social (Cras), Centros de Referência Especializada em Assistência Social (Creas), serviços de saúde e escolares, estudos de casos e atendimento a familiares e visitantes. Aguiar, Carrero e Rondina (2007, p. 3) destacam ainda que “esse profissional costuma atuar na avaliação da criança e sua família”, tendo como objetivo a formulação de estratégias para uma possível reinserção da criança em seu lar de origem, de modo a manter saudável e possível o vínculo familiar.

Essa inserção pressupõe um trabalho multidisciplinar com os demais profissionais atuantes no abrigo (assistentes sociais, advogados, pedagogos e voluntários em geral) e diálogo constante com serviços e instituições vinculadas às políticas públicas de justiça, saúde, assistência social e educação, dentre outras.

No intuito de abordar tais questões, serão elencadas aqui quatro dimensões a partir das quais a Psicologia Escolar e Educacional pode contribuir para o desenvolvimento do trabalho do profissional de psicologia em contextos de abrigamento.

A dimensão escolar e educacional a partir da vivência das crianças e adolescentes

A escola é mais do que um local de transmissão do conhecimento. Ela opera como um espaço de ampliação da socialização, no qual os educandos terão acesso a contatos e trocas com pessoas de diferentes realidades a partir de atividades formalizadas pelos projetos pedagógicos e experiências informais ocorridas no intercurso do indivíduo naquela instituição.

Com o propósito de promover a socialização dos conhecimentos historicamente construídos, a escola se constitui como um espaço de produção, aquisição e reconstrução de saberes. Para Saviani (2008), no intuito de alcançar este objetivo, o trabalho pedagógico precisa criar condições favoráveis para que os estudantes se apropriem desses conhecimentos, atribuindo à escola uma grande responsabilidade no processo de humanização dos sujeitos. Na realidade de crianças e adolescentes em situação de abrigamento, o ambiente escolar é, não raras vezes, um dos poucos espaços de socialização desvinculado da instituição. Assuntos referentes à escola, portanto, emergem durante o acompanhamento psicológico realizado nessas instituições de abrigamento.

Temáticas tais como violência, preconceitos, discriminação e relações afetivas são expostas frequentemente quando as crianças e adolescentes narram suas vivências escolares aos psicólogos. Essa constatação implica na necessidade de que o profissional de psicologia compreenda a escola a partir de uma ótica ampliada, explorando mais profundamente aspectos qualitativos da vivência e trajetória escolar desses sujeitos, ultrapassando os limites da métrica – notas, aprovações, reprovações etc. – tão corriqueiramente priorizadas nos discursos políticos e acadêmicos. A redução da atuação da Psicologia Escolar e Educacional ao monitoramento da *performance* acadêmica relacionada ao desempenho quantitativo nos remete a uma prática muito distante daquela defendida pela Psicologia Escolar crítica e atual. Essa velha perspectiva

norteou a prática de psicólogos escolares durante muitos anos, com a utilização inadequada de testes psicométricos, com uma leitura limitada dos fatos sociais, atribuindo aos estudantes e suas famílias a responsabilização pelo sucesso ou fracasso escolar. (BARBOSA; MARINHO-ARAUJO, 2010; NEVES et al., 2002)

A modalidade de atendimento em grupo e individual, entretanto, se configura como potente estratégia de transformação social em contextos de abrigamento. O acompanhamento individual atrelado à intervenção grupal, por exemplo, apresenta algumas possibilidades emancipadoras, como o trabalho de Souza (2010), que apresentou resultados de pesquisa surpreendentes a partir de intervenções individuais. Vale salientar que essas intervenções não devem prescindir de intervenções coletivas, que considerem a realidade social e histórica na qual os atores sociais vivem seus dilemas e dramas cotidianos.

A dimensão escolar e educacional a partir da visão das escolas

Outra via de inserção do debate educacional e escolar para os psicólogos que atuam em abrigos é o contato direto dos agentes responsáveis pelas atividades pedagógicas escolares com a instituição de abrigamento. Comumente, esse contato se faz por professores e gestores escolares no intuito de elaborar e transmitir queixas acerca da trajetória escolares dos estudantes provenientes do abrigo.

Segundo Dazzani e mais autores (2014, p. 422), “por ‘queixa escolar’ entende-se as demandas formuladas por pais, professores e coordenadores pedagógicos acerca de dificuldades e problemas enfrentados por estudantes no ambiente escolar”. As queixas se referem não apenas às reclamações de ordem cognitiva, mas também às questões comportamentais supostamente inadequadas apresentadas por estudantes no contexto da instituição de ensino.

Não é incomum que crianças e adolescentes alvos dessas queixas sejam encaminhados a serviços de saúde mental e

assistência social, a maioria deles provenientes da rede pública de ensino. (CABRAL; SAWAYA, 2001; ROSA, 2011; SOUZA, 2007) Percebe-se que as escolas não fazem distinção do fazer do psicólogo nos diferentes tipos de serviço e delegam a esse profissional o saber perante as questões aqui pontuadas. Quando o alvo da queixa escolar é uma criança ou adolescente em situação de abrigamento, corriqueiramente professores e gestores escolares enxergam nos psicólogos que trabalham nos abrigos uma parceria na reprodução do discurso da queixa e "solução" do problema relatado.

Longe de defender uma postura de apatia relativa às queixas escolares, defende-se uma posição de apoio às questões sociais, de compreensão dos fenômenos que envolvem os problemas individuais, na tentativa e esperança de estratégias éticas de intervenção ao fenômeno. Segundo Andaló (2008, p. 158), estranhar aquilo que o psicólogo normalmente reconheceria como estático e "natural" significa manter

> permanente desconfiança com relação às explicações habituais, imediatas e fáceis que se tem. Assim sendo, sempre são colocadas em dúvida tais explicações geralmente baseadas em estereótipos e preconceitos, que se encontram naturalizados.

Quando o psicólogo lida com pessoas em situação de vulnerabilidade, o tensionamento das queixas e das explicações ordinárias acerca dos problemas que as crianças e adolescentes vivenciam se torna ainda mais crucial, visto que esse público é historicamente reconhecido como incapaz e como alvo de intervenções, sofrendo constante descrédito no que tange seu potencial agencial.

Conforme relatado nos tópicos anteriores, ao observar a complexidade das dinâmicas interacionais das crianças e adolescentes em situação de abrigamento nos variados contextos acessados por eles, as fronteiras entre esses contextos se mostram permeáveis. As vivências decorrentes do convívio escolar impactam diretamente na dinâmica dos sujeitos nos abrigos e vice-versa.

Dazzani e demais autores (2014) explicitam em uma revisão de literatura a ampla quantidade de pesquisas que apontam uma falta de comunicação entre os psicólogos presentes nos serviços especializados aos quais crianças e adolescentes com queixa escolar são encaminhados e as instituições de ensino. Tal contradição se sustenta na já apontada prática engessada ainda predominante na psicologia, a qual restringe a escuta e as intervenções ao ambiente ambulatorial e dos consultórios, não buscando diálogo com outros espaços.

Guzzo e demais autores (2010) ressaltam o fazer do profissional de psicologia no campo escolar no intuito de promover possibilidades de desenvolvimento e da aprendizagem do educando em diálogo com a equipe multiprofissional da escola. Em consonância com esse compromisso, o psicólogo inserido em uma instituição de abrigamento pode contribuir tanto através da escuta e acolhimento de crianças e adolescentes em situação de abrigamento que apresentem demandas escolares quanto no diálogo e formulação de estratégias junto à equipe escolar buscando formas de enfrentamento dos desafios sem, com isso, reproduzir estigmas e preconceitos acerca desses sujeitos.

A dimensão escolar e educacional a partir dos profissionais de psicologia que atuam em abrigos

A relação entre a família e a escola tem sido frequentemente abordada nos estudos sobre educação. (FARIA FILHO, 2000; OLIVEIRA; MARINHO-ARAUJO, 2010) A família tem ocupado, nesse processo, diversos papéis ao longo da história e nas variadas correntes teóricas, ora sendo vista como parceira do processo pedagógico (CAVALCANTE, 1998), ora colocada como culpada por eventuais desajustes apresentados pelos educandos. (PATTO, 1990)

Apesar de parte das crianças e adolescentes em situação de abrigamento possuir famílias, a destituição temporária ou permanente

do poder familiar delega à instituição o dever de assumir suas responsabilidades. Ademais, a proposta pedagógica dos espaços de abrigamento – após a reformulação da legislação tendo como marco o ECA – busca assemelhar estes espaços a lares. Os vínculos construídos entre crianças e adolescentes abrigados e profissionais atuantes nas instituições reforça uma relação de responsabilidade que vai além da determinação legal, se aprofundando na esfera afetiva. (MARIANO; ROSETTI-FERREIRA, 2008; LIMA et al., 2016; PEREIRA et al., 2010) Em suma, esses profissionais assumem o papel de interação com a escola, participando de reuniões de pais e mantendo diálogo aproximado com professores e gestores.

Vê-se, então, uma rede ainda mais complexa, que envolve a escola, os sujeitos abrigados, os profissionais da instituição de abrigamento – incluindo psicólogos – profissionais do sistema de justiça e eventuais famílias substitutas, asseguradas pela política pública. Todos esses agentes tecem discursos sobre a situação escolar de crianças e adolescentes em situação de abrigamento.

Por vezes, o discurso dos profissionais se assemelha ao reverberado pelas vozes escolares, conforme tratado no tópico anterior, tendo como foco as queixas de ordem escolar. O psicólogo comumente medeia discursos provenientes da gestão do abrigo, de voluntários e demais profissionais da equipe multidisciplinar. Embora a condição de vínculo e maior proximidade às crianças e adolescentes abrigados privilegie a visão que a equipe possui acerca do percurso desses sujeitos, corre-se o risco de reverberar discursos patologizantes que reforçam estereótipos e favorecem à medicalização como recurso para lidar com situações que derivam da ordem econômico-político-social.

A Psicologia Escolar e Educacional contribui, nesse sentido, ao fornecer aporte para a elaboração de estratégias que favorecem o desenvolvimento pedagógico dos sujeitos institucionalizados. Entretanto, o Documento de Referência Técnica para Atuação de Psicólogas(os) na Atenção Básica (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013) alerta acerca das dificuldades de alinhamento entre os fazeres do profissional

de psicologia e demais trabalhadores do sistema de ensino básico. Essas dificuldades podem se repetir no contexto do abrigo, quando múltiplas visões acerca do mesmo fenômeno, na ocasião não dialogadas, acabam fragmentando o sujeito e dificultando a compreensão dos aspectos trabalhados em toda sua complexidade.

Aliado a isso, uma atuação centralizada nas dificuldades e fracassos, partindo de uma premissa subjetivista e individualizante, impossibilita que as potencialidades sejam exploradas a partir da construção coletiva e participativa de intervenção em que a criança e o adolescente se estabeleçam na relação enquanto sujeito-sujeito, e não sujeito-objeto que necessita de reparo ou conserto.

A dimensão escolar e educacional e a efetivação da política pública

Pensar uma perspectiva institucional significa concretizar a guinada conceitual contrária à visão adaptacionista à qual a psicologia muitas vezes se atém, lidando com “abstrações, isto é, com homens descontextualizados social e historicamente”. (ANDALÓ, 2008, p. 155) Compreende-se, aqui, que as instituições de abrigamento, com as devidas normatizações legais, têm como propósito a execução de uma política pública de garantia de direitos às crianças e adolescentes. Trata-se de estratégias para intervir na trajetória desses sujeitos de modo a instrumentalizar jovens e famílias no que tange à promoção de um desenvolvimento saudável para todos. Não se ignora, entretanto, que a institucionalização pode acarretar na efetivação de estigmas e exclusões, a depender do modo como são pensadas e executadas. (ARPINI, 2003)

Nesse sentido, faz-se fundamental buscar conexões entre as trajetórias de vida das crianças e adolescentes abrigadas, as práticas institucionais nas quais estão imersas, os marcos legais que sustentam estas práticas e a atuação profissional realizada no contexto de abrigamento.

Tendo como base os objetivos legais e institucionais da proposta de abrigamento, conforme previsto no ECA, a educação emerge como referência, pois facilita e perpetua a efetivação dos demais direitos. Na atuação do psicólogo nas instituições de abrigamento, aspectos relacionados ao processo de escolarização são demandas constantes. (ROTONDARO, 2002) Ganha destaque aqui a problemática do fracasso escolar, situação recorrente para o público abarcado por essa política.

O termo 'fracasso escolar' se refere às vivências de constante inadequação de crianças e adolescentes aos objetivos propostos pela prática escolar formal. Apresenta, como elementos, as dificuldades de leitura e escrita, dificuldades de realização de cálculos, presença de comportamentos tidos como impróprios em sala de aula, dentre outros aspectos que culminam na reprovação ou não avanço do sujeito em seu percurso escolar. (CALDAS, 2005; PAULA; TFOUNI, 2009)

Através de práticas e afirmações que restringiam o foco e a causa dos problemas de ordem escolar ao sujeito e suas famílias, a psicologia contribuiu e contribui para a naturalização e individualização desses processos, se afastando de uma perspectiva crítica que busque compreender os sujeitos imersos em uma realidade social que muitas vezes opera dificultando o processo de escolarização formal.

Por muito tempo, o fracasso escolar foi encarado de modo pouco crítico, refletindo e reafirmando preconceitos acerca das camadas mais pobres da sociedade, vinculadas às instituições públicas de ensino, sendo as principais representantes dessa problemática.

A década de 1980 é marcada pela massificação dos estudos sobre fracasso escolar a partir da perspectiva da psicologia. Esse tema então "passa a centralizar questões que envolvem os estudos sobre a escola, tanto no campo da Psicologia quanto no campo da Educação". (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013) Como marco, Patto publica suas pesquisas no livro *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (1990), nos impelindo,

enquanto psicólogos, a refletir acerca da multiplicidade de fatores atrelados às vivências de fracasso. A autora demonstra que quando se aprofunda na realidade objetiva vivida por crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade que apresentam históricos de fracasso escolar, constata-se a presença de aspectos econômicos e sociais que contribuem diretamente com a manutenção desses ciclos de vulnerabilidades e fracassos. Encarar a educação como política pública – muitas vezes, não prioritária – convoca os profissionais de psicologia a estarem atentos aos contextos comunitários nos quais as instituições de ensino se inserem.

Identificar as multicausalidades do fracasso escolar quando temos como objetivo o desenvolvimento de crianças e adolescentes em situação de abrigamento se traduz em repercussões mais amplas que solução imediata da aprovação escolar. Para evidenciar esta afirmação, tomamos como exemplo a problemática da maioridade atingida em situação de abrigamento.

Apesar de o ECA e a Lei Nacional de Adoção (BRASIL, 2009b) estabelecerem o abrigamento como uma situação provisória, a quantidade de adolescentes abrigados revela que ainda há muitos jovens que passaram grande parte de suas vidas nesta situação. Cabe, então, às instituições que ofertam este serviço, garantirem a preparação gradativa para o desligamento desses adolescentes. Assim, "tais programas deveriam incluir, além do apoio psicológico, todas as demais garantias para a sobrevivência do egresso". (IPEA, 2003, p. 46)

Esta preocupação se justifica ao se analisar os dados atuais. De acordo com o levantamento realizado no Cadastro Nacional de Crianças Acolhidas (CNA),[3] em julho de 2017, havia um total de 47.004 crianças e adolescentes abrigadas nas instituições dispostas em território brasileiro. Em relação à idade, 22.220 estão na faixa entre 10 e 17 anos, representando aproximadamente 47,3%

---

[3] Ver em: http://www.cnj.jus.br/cnca/publico.

do total, o que significa a predominância de um perfil de crianças e adolescentes mais velhas, o que é fator relacionado à diminuição da possibilidade de adoção. Ou seja, a probabilidade dessas pessoas ultrapassarem os dois anos preconizados pela Lei Nacional de Adoção é alta. Consequentemente, amplia-se a probabilidade desses adolescentes permanecerem institucionalizados até atingirem a maioridade.

Apesar da determinação legal, compreende-se que há dificuldades enfrentadas pelas instituições no que tange à preparação para o desligamento, ainda que a desinstitucionalização tenha um prazo sabido: a data de aniversário de 18 anos de cada adolescente. Não há dados oficiais recentes, em âmbito nacional, mas a prática revela que a maior parte das crianças e adolescentes em situação de abrigamento carrega históricos de reprovação e evasão escolar, gerando defasagens entre a idade e o nível de ensino em que se encontram. Outra grave situação é constatada no último dado oficial amplamente publicizado sobre a temática (IPEA, 2003), o qual revela que, à época, 16,76% dos adolescentes com idades entre 15 e 18 anos abrigados eram analfabetos. Embora seja o mais recente, esse dado (publicado há 15 anos) pode não mais refletir com precisão a realidade das instituições de abrigamento.

Essas trajetórias de fracasso escolar repercutem diretamente na qualidade de desinstitucionalização dos jovens adultos que completam 18 anos em instituições de abrigamento. Sabe-se que a maior escolarização amplia a viabilidade desses jovens encararem as situações que precisam enfrentar após a saída do abrigo, com destaque ao mercado de trabalho. Uma má preparação para o desligamento pode acarretar aos egressos percursos não desejados, com destaque à situação de rua, ao ingresso na criminalidade, ao retorno às famílias (que muitas vezes foram produtoras de violência para estes sujeitos) e ao retorno ao abrigo de forma irregular, onde esses jovens acabam trocando trabalho voluntário pelo sustento básico. (AZÔR; VECTORE, 2008; MARTINEZ; SOARES-SILVA, 2008)

Insere-se então a necessidade de a Psicologia Escolar e Educacional ser utilizada de modo a permitir uma análise macro da situação de cada adolescente que vivencia históricos de fracasso escolar, compreendendo não só os aspectos que contribuíram com essas trajetórias, mas também como enfrentar e atenuar ou reverter essas determinações.

Este exemplo revela como a prática profissional do psicólogo que atua em abrigos, tendo como aporte os conteúdos e debates provenientes da área da Psicologia Escolar e Educacional pode contribuir para a emancipação de sujeitos restritos ao contexto social maior, mas também o faz a partir do trabalho pela efetivação de um conjunto de políticas públicas que objetivam respaldar a concretização de direitos a um público em situação peculiar do desenvolvimento.

Considerações finais

Diante do exposto, ressalta-se a noção de que o trabalho em instituições de abrigamento se constitui por uma multideterminação de fatores, de modo que a articulação entre o Sistema de Garantia de Direitos (SGD), a escola, as crianças e adolescentes institucionalizados, os profissionais envolvidos e demais instituições devem ter como premissa básica a garantia da proteção integral infantojuvenil a partir das particularidades do processo de abrigamento.

Nesse sentido, a necessidade de articular os atores do SGD objetivando a garantia da inserção de crianças e adolescentes em atividades educacionais, traz à tona entraves e lacunas, como também possibilidades de fortalecimento do trabalho em rede numa perspectiva de atuação sinérgica e colaborativa.

O profissional de psicologia pode contribuir significativamente nesse processo se utilizar do suporte teórico-metodológico construído pela profissão para atuar de maneira multiprofissional, crítica e posicionada diante das situações que lhes são apresentadas. Problemas

já colocados como baixo nível escolar, uso precoce de substâncias psicoativas e alto índice de repetência, que indicam estar em um contexto intergeracional de vulnerabilidades, bem como temáticas a exemplo da violência, preconceitos, relações afetivas e descobertas, convocam o profissional a compreender as vivências das crianças e adolescentes em situação de abrigamento dentro da instituição e em relação com os demais espaços, a exemplo da escola.

Então, ainda que não haja parâmetros nacionais formais estabelecidos para a atuação de psicólogos nesse contexto, seu objetivo compreende a formulação de estratégias para uma possível reinserção da criança em seu lar de origem, de modo a manter saudável e possível o vínculo familiar e sempre em diálogo com os serviços e instituições vinculadas às políticas públicas de justiça, saúde, assistência social e educação, dentre outras.

Desse modo, torna-se fundamental buscar conexões entre as trajetórias de vida das crianças e adolescentes abrigados, as práticas institucionais nas quais estão imersas, os marcos legais que sustentam estas práticas e a atuação profissional realizada nesse contexto, atentando para não a reprodução de práticas que reforcem estereótipos e lugares de subalternização.

Referências

AGUIAR, O. X.; CARRERO, M. L. C.; RONDINA, R. C. Casa abrigo: possibilidade de atuação para o psicólogo. *Revista Científica Eletrônica de Psicologia*, Garça, v. 9, n. 5, p. 1-7, nov., 2007.

ANDALÓ, C. S. A. Psicologia e educação. *In*: ZANELLA, A. V. *et al.* (org.). *Psicologia e práticas sociais*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 155-162.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 469-475, jul./dez., 2008.

ARPINI, D. M. Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes. *Psicologia*: Ciência e Profissão, Brasília, DF, v. 23, n. 1, p. 70-75, mar., 2003.

AZÔR, A. M. G. C.; VECTORE, C. Abrigar/desabrigar: conhecendo o papel das famílias nesse processo. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 25, n. 1, p. 77-89, 2008.

BARBOSA, R. M., MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. 3, p. 393-402, set., 2010.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente; Conselho Nacional de Assistência Social. Resolução Conjunta nº 1, de 18 de junho de 2009. Aprova o documento Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 93, 2 jul. 2009a.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 16 jul. 1990. Disponível em: https://bit.ly/389Bs4D. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, nº 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 4 ago. 2009b.

BRAZ-AQUINO, F. S.; RODRIGUES, L. F. Estágio supervisionado em psicologia escolar: intervenções com segmentos da comunidade escolar. *In*: FRANSCHINI, R.; VIANA, M. N. (org.). *Psicologia escolar*: que fazer é esse? Brasília, DF: CFP, 2016. v. 1, p. 188-205.

CABRAL, E.; SAWAYA, S. M. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 6, n. 2, p. 143-155, 2001.

CALDAS, R. F. L. Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual. *Psicologia*: Teoria e Prática, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 21-33, jun., 2005.

CAVALCANTE, R. S. C. Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 153-160, 1998.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Brasil). *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica*. Brasília, DF: CFP, 2003.

DAZZANI, M. V. M. *et al.* Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 421-428, set./dez., 2014.

FARIA FILHO, L. M. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 44-50, jun., 2000.

GUZZO, R. S. L. *et al.* Psicologia e educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia*: Teoria e Pesquisa, Brasília, DF, v. 26, n. 1, p. 131-141, 2010. Suplemento.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Levantamento nacional dos abrigos para crianças e adolescentes da rede de Serviço de Ação Continuada (SAC)*: relatório de pesquisa número 01. Brasília, DF: IPEA, 2003.

LIMA, F. T. I. *et al.* Mothers and grandmothers in social vulnerability: conceptions about care and institutional shelter. *Interpersona*: An International Journal on Personal Relationships, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 10-21, nov., 2016. Suplemento.

MARIANO, F.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Que perfil da família biológica e adotante, e da criança adotada revelam os processos judiciais? *Psicologia*: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 11-19, jan./abr., 2008.

MARTINEZ, A. L. M.; SOARES-SILVA, A. P. O momento da saída do abrigo por causa da maioridade: a voz dos adolescentes. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 113-132, dez., 2008.

NEVES, M. M. B. J. *et al.* Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. *Psicologia*: Ciência e Profissão, Brasília, DF, v. 22, n. 2, p. 2-11, jun., 2002.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, mar., 2010.

PAULA, F. S.; TFOUNI, L. V. A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 117-127, dez., 2009.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PEREIRA, M. *et al.* Desenvolvimento, psicopatologia e apego: estudo exploratório com crianças institucionalizadas e suas cuidadoras. *Psicologia*: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 222-231, maio/ago., 2010.

RAUPP, E. S.; ACCORSSI, A. A prática psicopedagógica em abrigos para crianças e adolescentes. *Poiésis*, Tubarão, v. 10, n.1, p. 216-234, jun./dez. 2016. Suplemento.

ROSA, A. P. *Os bastidores da queixa escolar*: da sala de aula ao consultório psicológico. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

ROTONDARO, D. P. Os desafios constantes de uma psicóloga no abrigo. *Psicologia*: Ciência e Profissão, Brasília, DF, v. 22, n. 3, p. 8-13, set. 2002.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SIQUEIRA, A. C.; DELL'AGLIO, D. D. Crianças e adolescentes institucionalizados: desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. *Psicologia*: Teoria e Pesquisa, Brasília, DF, v. 26, n. 3, p. 407-415, jul./set., 2010.

ASSOCIAÇÃO DOS PESQUISADORES DE NÚCLEOS DE PESQUISAS SOBRE A CRIANÇA E O ADOLESCENTE. *Orientação para a Dimensão Abrigos*. São Paulo: Siabrigos; Neca, 2005.

SOUZA, B. P. Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar e sofrimento. *In*: SOUZA, B. P. (org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 241-278.

SOUZA, B. P. *Orientação à queixa escolar*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

Uma proposta de atendimento psicológico-clínico às demandas escolares

Klessyo do Espírito Santo Freire

O atendimento psicológico clínico é um lugar privilegiado no atendimento das queixas escolares. Seja na clínica particular ou em algum serviço público cujo a(o) psicóloga(o) esteja presente no quadro de funcionários, essa demanda tem sido endereçada para essa modalidade de atendimento. Uma variedade de questões relacionadas ao processo de escolarização tem sido encaminhada às diversas instituições que atendem as queixas escolares: dificuldades de aprendizagem entre crianças e adolescentes, agressividade, problemas de comportamento e dificuldades nas relações interpessoais, dentre outras. (FREIRE, 2017; VIÉGAS; FREIRE, 2018)

Nesse sentido, verifica-se que desde os primórdios de seu surgimento no Brasil, a psicologia é chamada para intervir e responder às demandas relacionadas a estudantes que apresentam algum tipo de problema na escola. Dessa maneira, seu desenvolvimento no país esteve fortemente atrelado à educação, apontando essa relação histórica no contexto nacional. E essa relação não acontece somente no cenário brasileiro, se for levado em conta que a avaliação e os testes psicológicos receberam uma grande influência dos testes de coeficiente intelectual (QI) criados por Binet e Simon, nos anos 1900 na França. (ANTUNES, 2003; PATTO, 1984)

Porém, desde a década de 1980, notadamente com os trabalhos de Patto (1984, 1999), a Psicologia Escolar e Educacional, em uma perspectiva crítica, tem realizado duras críticas em relação ao

entendimento e ao atendimento psicológico clínico atrelados às queixas escolares. As críticas dizem respeito à individualização e medicalização presentes nos atendimentos clínicos, que contribuiriam para a estigmatização e a rotulação das crianças e adolescentes encaminhadas pela escola. (FREIRE, 2017; FREIRE; VIÉGAS, 2018)

A individualização diz respeito à culpabilização do indivíduo por questões que são resultantes de uma desigualdade estrutural da sociedade capitalista dividida em classes. Dessa maneira, a Psicologia Escolar e Educacional crítica defende a ideia de que a Psicologia Clínica tem contribuído ativamente na produção do fracasso escolar. Dito de outro modo, em uma sociedade dividida em classes, principalmente na realidade brasileira, os espaços escolares reproduzem a desigualdade ocorrida na sociedade e a psicologia tem sido convocada a legitimar essa desigualdade, atribuindo ao indivíduo a responsabilidade pelos problemas enfrentados nos âmbitos escolar e educacional. (FREIRE, 2017; PATTO, 1999)

No atendimento clínico-psicológico essa legitimação ocorre quando as queixas escolares, que apresentam questões que estão interligadas às diversas desigualdades sociais (gênero, de classe, raça, capacitismo, dentre outras), são colocados como um problema psicológico do indivíduo, desconsiderando ou colocando em segundo plano todos os aspectos sociais que estariam diretamente ligados à constituição das estruturas psicológicas. (FREIRE, 2017)

Aliado à individualização, também ocorre o fenômeno da medicalização da educação e da sociedade. Esta diz respeito a uma lógica determinista que transforma questões sociais e existenciais em um problema individual de saúde. Na educação, a medicalização estaria presente na transformação de aspectos pedagógicos e institucionais em transtornos e dificuldades relacionados exclusivamente a áreas de saúde. (FREIRE, 2017; FREIRE; VIÉGAS, 2018; VIÉGAS; FREIRE; BONFIM, 2018)

Assim, a Psicologia Escolar e Educacional crítica tem caracterizado o que chamam de modelo clínico tradicional no atendimento às queixas escolares, que diz respeito a um atendimento médico

psicológico baseado em concepções medicalizantes e individualizantes. Segundo Freire (2017, p. 47), "esse modelo considera que as dificuldades de aprendizagem seriam causadas por problemas exteriores à escola, geralmente problemas emocionais direta ou indiretamente ligados à família".

A partir dessas críticas, novos modelos de atendimento clínico-psicológico à queixa escolar foram desenvolvidos baseados em uma perspectiva institucional. Devido à compreensão de que a escola participa ativamente da produção do fracasso escolar, a queixa é compreendida como produzida pela própria escola. Assim, a atuação deveria estar centrada fundamentalmente na movimentação dessa rede de relações da escola dentro da qual a queixa escolar estaria inserida, desconstruindo os estigmas decorrentes desse processo. (FREIRE, 2017; SOUZA, 2007)

Entretanto, reconhecendo a pertinência dessa crítica realizada pela Psicologia Escolar e Educacional crítica, depreende-se que ao priorizar o lado institucional do espaço escolar, perde-se de vista, muitas vezes, a individualidade desse(a) estudante encaminhado ao psicólogo clínico. Todo indivíduo tem um papel ativo em sua relação com o mundo, interpretando todas as mensagens e processos que acontecem na cultura e em suas instituições. Dessa maneira, embora alguns processos escolares promovam a emergência de determinados comportamentos, existe a agentividade individual e coletiva que permeia esse processo, ou seja, existe uma responsabilidade coletiva e individual sobre o que é produzido como queixa escolar e que é dirigido ao atendimento clínico-psicológico.

Assim, este trabalho tem como objetivo propor um modelo de atendimento psicológico-clínico às demandas escolares a partir de uma perspectiva holística. O holismo busca o entendimento integral dos fenômenos, em paralelo ao pensamento analítico, no qual as partes só podem ser entendidas em sua relação com o todo.

Na seção adiante será apresentado o conceito de holismo e seu contraponto à visão analítica, seguido de um diálogo entre a Psicologia Fenomenológica Existencial e a Psicologia Cultural

Semiótica. Posteriormente, a partir dessas discussões, será proposto um modelo de compreensão e atendimento às queixas escolares que considere os multiníveis, organizados de forma holística, nos quais estão presentes a instituição educacional (escola, universidade etc.), a comunidade de pertencimento (por exemplo, família, bairro, entre outros) e o indivíduo (por exemplo, estudantes encaminhados para o atendimento psicológico-clínico). Por fim, serão feitas considerações finais a respeito do que foi discutido ao longo deste capítulo.

Com isso, espera-se oferecer um modelo de compreensão e atuação para a psicologia clínica que leve em consideração os aspectos culturais, psicológicos e existenciais envolvidos nas(os) estudantes com queixas escolares encaminhados aos psicólogos clínicos. Assim, espera-se contribuir para uma atuação psicológica-clínica que leve em conta os aspectos individuais e singulares, considerando o caráter complexo e multidimensional envolvido nos encaminhamentos de estudantes com queixas escolares.

Holismo

O holismo tem sido um contraponto ao reducionismo e ao isolacionismo advindo das ciências médicas e biológicas. De acordo com Lima (2013), a perspectiva holística entende o organismo como um sistema aberto e em constante processo de atualização em sua relação com o meio. É uma aproximação ao modelo analítico, que estabelece um paralelismo físico dos fenômenos, no qual partes são isoladas em um sistema e se busca relações causais entre elas. (LIMA, 2013)

A doutrina do holismo coaduna com a perspectiva fenomenológica-existencial em psicologia. No geral, elas procuram romper com a relação de causalidade advinda do comportamentalismo clássico e da psicanálise freudiana, em que eventos do passado determinariam o comportamento do indivíduo, sejam através das

contingências ou de mecanismos psíquicos inconscientes. A perspectiva fenomenológica-existencial em psicologia pode ser entendida como uma tentativa de pensar os fenômenos do campo psicológico a partir do modelo fenomenológico proposto por Husserl e de temas da filosofia da existência, que tem como principais expoentes Kierkegaard, Sartre e Heidegger. (FEIJOO, 2011)

Essa perspectiva rompe com o dualismo cartesiano, no qual existe um eu encapsulado interno no indivíduo que determina suas experiências no mundo. Ela procura explorar a experiência da relação da pessoa com o mundo para pensar uma clínica psicológica. Dessa maneira, é desconsiderada qualquer teoria *a priori*, focando apenas no modo como a pessoa se relaciona com as diversas coisas relacionadas à sua vida. (FEIJOO 2011)

Nessas abordagens o que importa são os sentidos e significados construídos pelo indivíduo em sua relação com o mundo. Considerando que o indivíduo é livre para fazer suas escolhas diante das possibilidades que o horizonte histórico lhe apresenta. Assim, o paradigma do que seria considerado saudável e patológico não seria um marcador externo ou um conjunto de classificações nosológicas, como aquilo que acontece na psiquiatria clássica, mas, outrossim, o quanto indivíduo não fica restrito diante de um determinado campo de sentidos e significados que desfavoreçam sua livre correspondência ao conjunto de sentidos e significados presentes em determinado contexto cultural. (RODRIGUES, 2019)

Considerando que as queixas escolares, na maioria das vezes, produzem rótulos e estigmas sobre o estudante, e que podem promover situações nas quais o indivíduo fique restrito em suas possibilidades de livre correspondência com o mundo – por ter sua vida escolar marcada pelo signo do fracasso, o estudante não raras vezes é visto de uma maneira estereotipada nos mais diversos contextos. Os estereótipos podem resultar em uma vivência subjetiva na qual o estudante passa a se enxergar de forma rígida e restrita, com limitação das suas potencialidades. Disso decorre a importância

da perspectiva holística em relação às queixas escolares, considerando estas últimas um sistema aberto.

Essa noção de sistemas abertos e dinâmicos também é apresentada por Valsiner (2014), autor vinculado à Psicologia Cultural Semiótica. De acordo com Valsiner (2014), as pessoas estão suscetíveis a mudanças na trajetória de suas vidas de acordo com eventos e situações que ocorridas na relação com os diversos contextos nos quais estão imersos. Trata-se de uma perspectiva desenvolvimental, na qual a relação pessoa-mundo está em constante reconfiguração. (ZITTOUN, 2012)

Essas concepções indicam a importância de que no atendimento clínico-psicológico às queixas escolares deve-se compreender como o(a) estudante vivencia o conjunto de sentidos e significados relacionados ao seu processo de escolarização. Desse modo, busca-se entender de maneira sistêmica essa rede de relações composta pelo estudante-família-escola, na qual o foco deve ser sempre a maneira como o estudante a vivencia e constrói significados ao experienciado. Assim, na seção seguinte será proposto um diálogo entre a Psicologia Cultural Semiótica e a Psicologia Fenomenológica Existencial, explicitando as bases epistemológicas para o modelo de atuação proposto neste capítulo.

Diálogo entre a Psicologia Cultural Semiótica e a Psicologia Fenomenológica Existencial

A Psicologia Cultural busca compreender psicologicamente a relação entre o indivíduo e a cultura. Ela resgata premissas que estavam presentes desde os primórdios da fundação da psicologia de Wundt, no final do século XIX. Valsiner (2012) assinala que a cultura influenciava de forma determinante os processos psicológicos mas, por questões históricas e políticas, a parte mais conhecida da obra de Wundt foi aquela de caráter "naturalista".

A Psicologia Cultural visa resgatar o papel da cultura como reguladora dos processos psicológicos superiores. Ela propõe um modelo bidirecional na relação da pessoa com a cultura, no qual os seres humanos participam ativamente na transmissão e na recepção das mensagens culturais. Assim, as pessoas constroem sentidos e significados na relação com os contextos culturais em que estão imersas. (VALSINER, 2012, 2014)

Nessa perspectiva, a cultura pode ser entendida como um processo, não mais como um meio externo ao indivíduo que determinaria sua maneira de se comportar, tal como acreditam algumas correntes psicológicas e sociológicas. A pessoa participa ativamente do processo de decomposição e recomposição das mensagens culturais. A cultura é vista como um organizador inerente aos sistemas psicológicos individuais das pessoas, funcionando no nível intrapsicológico e interpessoal.

Destarte, a unidade de análise da Psicologia Cultural é o sujeito em seu contexto social. Ela concebe a existência de um livre arbítrio pessoal, no qual as pessoas estão livres para responderem e resistirem em relação às demandas culturais. Dito de outro modo, a partir da relação com a cultura, a pessoa cria sua própria cultura pessoal, um sistema de crenças, valores, sentimentos e atitudes que irão determinar sua maneira de ser e estar no mundo. (VALSINER, 2012)

Baseando-se no trabalho de Charles Sanders Peirce, Valsiner (2012) demonstrou as bases semióticas da cultura na regulação e mediação das pessoas, tanto no nível institucional e interpessoal quanto individual e intrapsíquico. A semiótica salienta que a mente opera por meio de signos. De acordo com Valsiner (2012, p. 53-54), "os signos estabelecem a gama de fronteiras de significados possíveis para as experiências futuras no mundo, que são imprevisíveis, ainda que antecipadas". Por meio dos signos, a cultura e suas instituições enviam mensagens que são interpretadas pelas pessoas de acordo com seus sistemas de regulação semiótica e que são construídos ao longo de sua vida.

Os signos situam a existência humana temporalmente orientada em direção ao futuro, o que Valsiner (2012) chama de irreversibilidade do tempo. Ou seja, o ser humano está orientado para objetivos e metas futuras. Essa maneira de ver o tempo se aproxima da concepção existencialista do ser humano, sempre como um vir-a-ser. A existência humana é marcada por um projeto futuro de si, antecipando a si mesmo no contato com outras pessoas e com as diversas situações da vida. (CERBONE, 2014; FEILBERG, 2019; VALSINER, 2012)

Valsiner (2012) apresenta os signos como sistemas reguladores da experiência do ser humano a partir do *self*, de maneira que possibilitam ao indivíduo transcender sua realidade imediata. Depreende-se que essa concepção se aproxima da consciência transcendental da filosofia fenomenológica de Husserl, em que o Ego tem a capacidade de ir sempre além-de-si. (CERBONE, 2014)

A partir de uma leitura fenomenológica existencial, Critelli (2006) propõe que o real é objetivado a partir do signo. O real é signo dentro de uma trama significativa, em que cada signo expressa a complexidade e a significação da trama a que pertence. As relações entre os signos revelam um modo de se habitar o mundo e de se cuidar da existência. Assim, cada signo contém em si a maneira dos homens se relacionarem entre si, consigo mesmos, com o mundo e com sua existência, tanto no plano coletivo quanto individual.

Deste modo, é possível inferir que o sistema de regulação semiótica proposto pela Psicologia Cultural de Valsiner (2012), que medeia a maneira como o ser humano sente e age no mundo, está intrinsicamente relacionado com o ser-no-mundo das pessoas. Esse ser-no-mundo parte de uma concepção existencialista, em que o ser humano é jogado no mundo em contato com as pessoas e com os diversos contexto culturais, fazendo escolhas que guiarão sua existência projetada para o futuro. (CERBONE, 2014) Em última análise, considera-se que os signos regulam a existência nos níveis ontológico, ontogenético e psicológico.

Com isso, a mente seria um limite entre o indivíduo e a cultura, uma borda que estaria relacionada com a existência da pessoa. Essa

existência expressa sua visão de mundo, na qual estão imersas suas crenças, valores, perspectiva de futuro e projetos de vida.

Nesse sentido, o diálogo entre as abordagens da Psicologia Fenomenológica Existencial e da Psicologia Cultural Semiótica acontece devido à sua matriz psicológica de pensamento compreensiva do ser humano. A unidade de análise, compartilhada por ambas, parte da compreensão do indivíduo na cultura, pressupondo que para entender um fenômeno psicológico é necessário compreender a maneira como ele se expressa. A partir de casos únicos e singulares e do contato dos indivíduos com os fenômenos, é possível conhecer os mecanismos psicológicos que atuam na relação entre a pessoa e o mundo. (FIGUEIREDO, 2014; VALSINER, 2014)

Assim, a Psicologia Cultural Semiótica e a Psicologia Fenomenológica Existencial podem propiciar uma compreensão singular acerca do(a) estudante encaminhado para atendimento psicológico-clínico. O foco do atendimento certamente considerará a queixa escolar imersa em um sistema. O atendimento deverá se centrar nos sentidos e significados produzidos acerca da queixa e como esta afeta a relação do(a) estudante com o mundo.

Dessa maneira, a queixa é entendida tanto do ponto de vista institucional, considerando que a família e a escola são instituições, quanto do ponto de vista individual. Essa perspectiva adota um paradigma holístico, em multiníveis. Esse paradigma será apresentado e discutido na seção a seguir.

Modelo de atuação holístico multiníveis no atendimento às demandas escolares

A partir de um paradigma holístico, colocando em diálogo a Psicologia Cultural Semiótica e a Psicologia Fenomenológico Existencial, é possível conceber a queixa escolar como um sistema com níveis inter-relacionados, como exposto na figura adiante.

Como pode ser observado na Figura 1, apesar de uma certa hierarquia, não existe uma valoração entre os níveis, ou seja, todos têm a mesma importância. Dessa maneira, todos são interligados e parte-se do todo para entender a relação entre eles. Assim, a queixa escolar não é entendida a partir de um nível único prioritário, mas a partir da relação entre todos os níveis, no sentido de investigar como o estudante vivencia esse sistema. Cabe agora explicar didaticamente cada um deles, considerando que esse é apenas um modelo didático, pois na prática não é tão simples identificar cada um. Inclusive, se forem apresentados separadamente perdem o seu caráter holístico e podem cair em uma perspectiva analítica, problematizada na seção anterior.

A queixa escolar

A queixa escolar constitui o "motivo" do encaminhamento e, por isso, deve ser exaustivamente investigada. (SOUZA, 2007) Historiar a queixa escolar e compreender o caminho que ela percorreu para se constituir como uma queixa é uma tarefa fundamental para seu enfrentamento. Ela está presente nos primeiros encontros, na entrevista com a família e com o(a) estudante. Sugere-se começar o acolhimento sempre com a família, no sentido de entender como ela fala do(a) estudante.

Quando aqui se coloca o termo historiar, é no sentido de identificar quando a criança ou adolescente começa a apresentar alguma dificuldade no processo de escolarização, e quando a escola formaliza o pedido para procurar um "especialista". Por exemplo, se uma criança chega ao consultório psicológico encaminhada pela escola porque "está sendo agressiva com suas(seus) colegas", é necessário buscar informações sobre o início dessa "agressividade", em que situações ela é expressa, além de outros elementos que sejam relevantes.

Esse momento de historização acontece, geralmente, no momento inicial do atendimento com a família e/ou com o(a)

estudante. Assim, é necessário identificar o momento no qual a agressividade se expressou na criança ou adolescente, bem como o modo como a família e o(a) estudante lidam com ela. Ainda, é importante realizar uma escuta considerando todos os aspectos mencionados, sem tirar conclusões precipitadas.

Família

Nos encontros com a família é necessário identificar como a família compreende a queixa escolar através da maneira como ela descreve a criança ou o adolescente que está sendo encaminhado pela escola. É importante deixar a família expor livremente suas percepções sobre a queixa e sobre a criança ou o adolescente.

Safra (2005) comenta que os pais frequentemente chegam envoltos de ansiedades persecutórias e depressivas, projetando na(o) psicóloga(o) um inquisitor. Nesse sentido, é importante ter uma atitude compreensiva, intervindo somente nos momentos em que essas ansiedades se tornarem muito intensas. Nesse primeiro contato é interessante contrapor versões sobre como a criança ou o adolescente age na escola e em sua residência. (SOUZA, 2007)

Outro ponto importante é conhecer a história da família, buscando o elemento existencial subjacente a suas heranças simbólicas. Safra (2004) destaca que, no mundo humano, grandes situações emergem do nascimento do bebê, no qual grandes problemas existenciais da humanidade são transmitidos através da família, de forma única e singular. O bebê herda questões existenciais, relativas às expectativas, angústias e enigmas de sua família e de sua comunidade.

Ao longo dos atendimentos podem ser realizadas sessões com a criança ou o adolescente junto com sua família. Essa é uma outra maneira de conhecer um pouco das relações e das questões existenciais presentes no ambiente familiar. A postura corporal e o modo como cada membro familiar se dirige ao outro podem ser excelentes fontes sobre as relações parentais.

Escola

Segundo Freire (2017) e Souza (2007), quando há uma queixa escolar, é necessário levar em consideração que a escola é parte fundamental do processo. Na perspectiva clínica tradicional, frequentemente a escola é colocada em segundo plano, de maneira que as situações escolares são tratadas como o resultado de problemas emocionais e/ou comportamentais da família. (FREIRE, 2017)

Valsiner (2012) destaca que as instituições sociais estão sempre fornecendo signos hipergeneralizados que são utilizados pelas pessoas como promotores dos modos de agir e pensar. Essa ideia também é compartilhada por Deniels (2016), que aponta para o papel regulatório das instituições sociais no plano cognitivo e afetivo do ser humano. Ele afirma que as instituições humanas, com destaque para a família e as instituições educacionais, impactam nas relações entre seus participantes e as ferramentas culturais.

As instituições humanas transmitem mensagens culturais que visam modelar os participantes e permitir recontextualizar sua posição subjetiva. A relação dialética entre o discurso institucional e o sujeito torna possível ao discurso pedagógico regular os significados semióticos, influenciando na posição subjetiva dos estudantes. O discurso pedagógico tem potencial para auxiliar na produção de identidades dentro de um dado contexto temporal e espacial. (DENIELS, 2016)

Assim, é necessário identificar esses signos utilizados pela família e a escola com a expectativa de regular os comportamentos do estudante, seja através dos descontentamentos ou dos planos para o futuro. Na família é possível identificar esses signos na maneira como ela descreve a queixa, a criança e/ou o adolescente. Já na escola, além das entrevistas com professoras(es) e coordenadoras(es), é necessário compreender a concepção pedagógica da instituição. É fundamental também explorar concepções dos professores sobre os estudantes considerados "normais".

Observações em sala de aula são importantes ferramentas para essa avaliação. O acompanhamento do estudante em sala de aula pode fornecer muitas informações relevantes sobre o caso. Ressalta-se ainda o fato de que estar em sala de aula pode produzir maneiras diferentes do habitual no comportamento de estudantes e professores. Esse ponto deve ser considerado, caso essa estratégia seja adotada.

No contato com professores e diretores, é necessário conhecer a história da criança ou do adolescente na escola. Nesse processo, é importante procurar os possíveis signos hipergeneralizados para compreender a concepção de educação da instituição.

Destaca-se ainda a importância de contrapor visões da escola com o que é apresentado pela família nos atendimentos clínicos. Souza (2007) salienta que esse processo é importante para ressignificar os possíveis rótulos e estigmas que a escola possa ter construído sobre o(a) estudante. Assim, é importante que a visita à escola aconteça após o atendimento da criança e de sua respectiva família, além da coleta do máximo possível de informações sobre a queixa escolar e sobre a pessoa atendida.

Estudante

Por fim, o objetivo final do atendimento é o estudante, no sentido de fazer que ele possa se relacionar com a escola de maneira menos rígida. Ou seja, que ele possa dialeticamente responder às demandas do ambiente de acordo com as diversas possibilidades que lhe são apresentadas. Para tanto, no atendimento com a criança ou adolescente, é necessário realizar um psicodiagnóstico nos termos existenciais. (AUGRAS, 2013)

Esse psicodiagnóstico, nas palavras de Augras (2013, p. 13), deve procurar "em que ponto de sua existência o indivíduo se encontra e que feixe de significados ele constrói em si e no mundo". Dito de outro modo, é importante investigar como a situação de

queixa escolar afeta seus projetos de futuro, a maneira como se relaciona consigo mesmo, com seus colegas e que significados são construídos a partir de tal processo.

Por isso, no contato com a criança ou adolescente é necessário adotar a postura fenomenológica, suspendendo todas as interpretações realizadas pela escola e pela família. No caso de crianças, deve-se utilizar brincadeiras, pois a maneira como elas brincam expressará a maneira como se relacionam com o mundo. Para esse processo acontecer é preciso implicar a criança ou o adolescente no atendimento, proporcionando um ambiente acolhedor e de confiança.

Outro ponto importante é a compreensão do tempo como irreversível, de tal maneira que a existência humana é sempre orientada para o futuro. (AUGRAS, 2013; VALSINER, 2012) Disso decorre que os projetos de vida são um meio fundamental de investigar a existência da criança e do adolescente. É fundamental observar quais signos são utilizados pela criança ou adolescente para descrever sua existência e qual a rede de significados implicados na queixa escolar a ela atrelada.

Embora a queixa escolar seja um elemento central do atendimento, o profissional de psicologia deve estar aberto para adentrar em outros aspectos direta ou indiretamente relacionadas à criança ou ao adolescente. A ocorrência de um acontecimento que gere algum tipo de sofrimento na vida escolar de uma pessoa pode marcá-la em diversas esferas: afetiva, cognitiva, entre outras. Portanto, deve-se estar aberto para as diversas possibilidades que podem surgir no contato e no atendimento com a criança e adolescente.

Com isso, o objetivo do atendimento é fundamentalmente desconstruir os possíveis ruídos que a queixa escolar possa causar na relação da criança ou adolescente com o mundo. É, também, propiciar condições para que o estudante possa desenvolver sua existência, se projetando no futuro de maneira fluída e sem rigidez, ou seja, sem os possíveis estigmas que a queixa escolar pode produzir. Tais estigmas geram uma visão limitada sobre si e sobre o mundo. Nesse processo, o

profissional de psicologia deve auxiliar as instituições familiar e escolar a construírem um ambiente mais fluido e menos rígido. Dessa maneira, no modelo de atendimento à queixa escolar aqui proposto, deve-se atuar tanto no plano institucional quanto no individual, considerando ambos como sistemas abertos, holísticos e inter-relacionados.

Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo propor um modelo de atendimento à queixa escolar a partir de uma perspectiva holística. Para tanto, utilizou-se de um diálogo entre a Psicologia Fenomenológico Existencial e a Psicologia Cultural Semiótica. A partir dessas duas abordagens e da doutrina do holismo foi pensado um modelo de inter-níveis, envolvendo a queixa escolar, a família, a escola e o estudante.

O objetivo dessa intervenção é propiciar que os ambientes escolares e familiares possam manter uma relação fluída e flexível com o mundo, evitando perspectivas fechadas e reducionistas sobre si e sobre as diversas situações da vida. Por isso, é fundamental refletir sobre as possibilidades de intervenção para cada nível, considerando as relações das quais fazem parte. Ressalta-se, ainda, que esse modelo precisa ser avaliado por outros pesquisadores, uma vez que ele foi construído a partir da prática clínica do autor.

Deste modo, são necessários trabalhos futuros para a avaliação de sua eficácia e potencialidades. Além disso, espera-se que este modelo possa sofrer eventuais críticas e, com isso, abrir um campo de diálogos com outros pesquisadores da área da Psicologia Escolar e Educacional Crítica e da área da Psicologia Clínica. Dessa maneira, será possível desenvolver uma proposta que possa contribuir efetivamente para o atendimento psicológico clínico às queixas escolares, considerando que a clínica psicológica tem sido um dos lócus principais de encaminhamento das escolas. Com isso, espera-se construir e contribuir para modelos de atendimento que levem em

conta tanto os aspectos institucionais e coletivos, quanto aspectos singulares de cada pessoa.

Referências

ANTUNES, M. A. M. A psicologia cientifica e seu processo de autonomização no Brasil. *In*: ANTUNES, M. A. M. *A psicologia no Brasil*: leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: Educ, 2003. p. 37-87

AUGRAS, M. *O ser da compreensão*: fenomenologia da situação de psicodiagnóstico. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CERBONE, D. R. *Fenomenologia*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CRITELLI, D. M. *Analítica do sentido*: uma aproximação do real de orientação fenomenológica. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DANIELS, H. Learning in cultures of social interaction. *Revista de Investigación Educativa*, Murcia, v. 34, n. 2, p. 315-328, maio, 2016. Disponível em: https://bit.ly/3w9NALd. Acesso em: 10 maio 2022.

FEIJOO, A. M. L. C. *A existência para além do sujeito*: a crise da subjetividade e suas repercussões para a possibilidade de uma clínica psicológica com fundamentos fenomenológico-existenciais. Rio de Janeiro: Via Verita, 2011.

FEILBERG, C. In deep water University students' challenges in the processes of self- formation: survival or flight. *In*: TATEO, L. Educacional dilemas: a cultural psychological perspective Educacional dilemas: a cultural psychological perspective. London: Routledge, 2019. p. 126-138

FIGUEIREDO, L. C. M. *Matrizes do pensamento psicológico*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, K. E. S. *Educação e saúde mental*: uma análise sobre as queixas escolares em um centro de atenção psicossocial infanto-juvenil de Salvador-BA. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

FREIRE, K. E. S.; VIÉGAS, L. S. A queixa escolar em um CAPSi de Salvador-Bahia: uma análise a partir da psicologia escolar crítica. *Educação em Questão*, Natal, v. 56, n. 48, p. 202-226, abr./jun., 2018. Disponível em: https://bit.ly/3shyySa. Acesso em: 10 maio 2022.

LIMA, P. V. A. A gestalt-terapia holística, organísmica e ecológica. *In*: FRAZÃO, L. M.; FUKUMITSU, K. O. (org.). *Gestalt-terapia*: fundamentos

epistemológicos e influências históricas. São Paulo: Summus, 2013. p. 145-156.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*: histórias de submissão e rebeldia. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia*: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

RODRIGUES, J. T. *Angústia e serenidade*: a psicopatologia contemporânea em diálogo com Heidegger. Rio de Janeiro: Via Verita, 2019.

SAFRA, G. *A po-ética na clínica contemporânea*. São Paulo: Ideias & Letras, 2004.

SAFRA, G. *Curando com histórias*: a inclusão dos pais na consulta terapêutica das crianças. São Paulo: Sobornost, 2005.

SOUZA, B. P. *Orientação* à *queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

VALSINER, J. *Fundamentos de uma psicologia cultural*: mundos da mente, mundos da vida. Porto Alegre: ArtMed, 2012.

VALSINER, J. What cultural psychologies need: generalizing theories! *Culture & Psychology*, Thousand Oaks, v. 20, n. 2, p. 147-159, jun., 2014. Disponível em: https://bit.ly/3FmiUdR. Acesso em: 10 maio 2022.

VIÉGAS, L. S.; FREIRE, K. E. S.; BONFIM, F. B. Atendimento à queixa escolar nos serviços públicos de saúde mental da Bahia. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 133-140, jan./abr., 2018. Disponível em: https://bit.ly/3seLsAn. Acesso em: 10 maio 2022.

ZITTOUN, T. Life-course: a socio-cultural perspective. *In*: VALSINER, J. (ed.). *The Oxford handbook of culture and psychology*. Oxford: Oxford Library University, 2012. p. 513-535.

Análise de atendimentos a queixas escolares por psicólogas de serviços de saúde[1]

Aline Rodrigues Gomes
Fabíola de Sousa Braz Aquino

A queixa escolar tem sido apontada como uma das principais demandas de atendimento psicológico na rede pública de Saúde. (CABRAL; SAWAYA, 2001; CRUZ; BORGES, 2013; D'ABREU, 2010; DAZZANI et al., 2014; FRELLER et al., 2001; LEANDRINI; SARETTA, 2007; MOREIRA; COTRIN, 2016; NEVES; ALMEIDA, 2003; NEVES; MARINHO-ARAUJO, 2006; SIGNOR; BERBERIAN; SANTANA, 2017; SOUZA, 2007, 2010) Esse cenário vem sendo discutido como uma das consequências do descompromisso inicial da Psicologia Escolar brasileira com as questões sociais da educação, que resultou em uma atuação limitada dos psicólogos que atuavam frente às demandas educacionais, inicialmente caracterizadas por práticas diagnósticas e individualizantes voltadas para sanar os "problemas de aprendizagem dos alunos". (BARBOSA; MARINHO-ARAUJO, 2010; GUZZO, 2008; MALUF; CRUCES, 2008) Essa prática nomeada por pesquisadores da área (MOYSÉS; COLARES, 2010; SOUZA, 2010) como "psicologizante ou patologizante" na forma de compreender a queixa escolar, é algo comum nos atendimentos em clínicas-escolas e instituições de saúde.

No tocante a essa questão, verifica-se na literatura (CRUZ; BORGES, 2013; CUNHA et al., 2016; DAZZANI et al., 2014;

[1] A pesquisa que se apresenta neste capítulo é derivada de um projeto de Iniciação Científica financiado pelo CNPq.

MARTINEZ, 2010; NEVES, 2011; NEVES; ALMEIDA, 2003; NEVES; MARINHO-ARAUJO, 2006; SCORTEGAGNA; LEVANDOWSKI, 2004; SOUZA, 2007) que tal prática é fruto de uma formação acadêmica que ainda se mantém muito focada em uma abordagem clínica como principal orientação para a atuação em psicologia. A despeito dessa prática, ressalta-se a necessidade de refletir sobre os desdobramentos dessa forma de atuação dos profissionais de psicologia diante das demandas escolares, pois ocasiona uma atuação acrítica e descontextualizada, em que a maioria destes acaba desconsiderando a função social da escola e suas práticas pedagógicas frente aos atendimentos relacionados aos problemas escolares.

O estudo realizado por Marçal e Silva (2006) evidencia a problemática relacionada à formação profissional, visto que 90% dos participantes que eram psicólogos que atuavam na rede pública de saúde afirmaram não estarem aptos para trabalhar com a demanda relacionada às queixas escolares. Justificavam tal afirmativa apontando sua formação durante a graduação, a qual ainda se mantinha focada na Psicologia Clínica como área de formação predominante. Destaca-se que essa questão vem sendo discutida por diversos estudiosos da Psicologia Escolar (BARBOSA; MARINHO-ARAUJO, 2010; CRUZ; BORGES, 2013; GUZZO, 2008; MALUF; CRUCES, 2008; NAKAMURA et al., 2008; NEVES; MARINHO, 2006; SOUZA; ROCHA, 2013), para quem a formação acadêmica marcadamente clínica dos cursos de Psicologia tem produzido uma atuação pautada em prática diagnóstica e psicologizante diante das queixas escolares, em contextos de saúde e de educação.

Nesse sentido, defende-se a urgência de os psicólogos, especialmente os que atuam no contexto escolar, romperem com concepções estigmatizadas e procurarem visualizar essa questão de forma mais crítica e reflexiva. (LEANDRINI; SARETTA, 2007; NEVES, 2011; NEVES; ALMEIDA, 2003; NEVES; MARINHO-ARAUJO, 2006; SCORTEGAGNA; LEVANDOWSKI, 2004) Apoiando essa ideia, Cabral e Sawaya (2001, p. 145) afirmam a "[...] necessidade de reconstruir a identidade do psicólogo no contexto educacional, revendo as concepções e práticas

profissionais de modo que elas possam dar conta da complexidade dessa realidade". Para isso deve-se lançar um olhar crítico sobre a escola, refletir sobre seu papel e examinar se a queixa escolar não é decorrente de um sistema escolar falho no qual a criança está inserida. Agir dessa maneira permite repensar e problematizar o crescente número de avaliações psicoeducacionais que vêm sendo realizadas na sociedade com o propósito de transformar um problema social de ensino em um problema individual de aprendizagem. (GOMES; SIMONI-CASTRO, 2017; NEVES, 2011; TULESKI; EIDT, 2007)

Diante disso, Neves e Almeida (2003) afirmam que o psicólogo escolar deve adotar uma postura de integralidade, ampliando sua atuação e criando estratégias que possibilitem um olhar diferenciado no entendimento das causas das dificuldades de aprendizagem escolar, focando tanto aspectos relacionados ao aluno quanto os relativos ao contexto escolar e social. Dessa forma, a análise da queixa escolar deve ser realizada dentro do contexto das relações que se estabelecem, ou seja, dentro da própria escola, pois é lá que se encontra o aluno "vítima" de uma queixa. (CABRAL; SAWAYA, 2001; MOREIRA; COTRIN, 2016; NAKUMA et al., 2008; NEVES, 2011; SCORTEGAGNA; LEVANDOWSKI, 2004)

Contudo, isso ainda é uma realidade distante, pois como se pode verificar, a busca pelos Serviços de Saúde Mental para solucionar os problemas de aprendizagem é algo recorrente nas ações de profissionais de instituições de ensino. (CRUZ; BORGES, 2013; GOMES; SIMONI-CASTRO, 2017) Essas, em sua maioria, na busca por soluções rápidas para os problemas que consideram dos alunos, acabam disseminando uma prática descontextualizada, fortalecendo o modelo de atendimento individual, em que a psicoterapia e a aplicação de testes psicológicos ganham evidência como principais formas de intervenção diante dos problemas de aprendizagem. (CUNHA et al., 2016; DAZZANI et al., 2014; NAKAMURA et al., 2008; MOREIRA; COTRIN, 2016)

Percebe-se que esta realidade ainda se encontra presente nas escolas, conforme observado nos resultados do estudo realizado

por Cavalcante e Aquino (2013). Nessa pesquisa, os participantes relataram utilizar ações relacionadas à prática clínica para lidar com as queixas escolares. Tais ações se referiam a realização de diagnósticos e atendimentos de crianças com dificuldades de comportamento ou emocionais. Sobre esse estudo, é importante destacar que todos os participantes eram psicólogos que atuavam em contextos de educação, especialmente nas escolas de âmbito público e privado.

Estudiosos da área (CUNHA et al., 2016; GOMES; SIONI-CASTRO, 2017; GUZZO, 2008; LEANDRINI; SARETTA, 2007; MARÇAL; SILVA, 2006; NAKAMURA et al., 2008; NEVES; ALMEIDA, 2006; SCORTEGAGNA; LEVANDOWSKI, 2004; SOUZA, 2007; ZIBETTI; SOUZA; QUEIRÓZ, 2010) alertam para o fato de que, apesar das críticas e discussões sobre essa realidade, ainda persistem as dificuldades relacionadas à atuação do psicólogo escolar, visto que ainda é recorrente nas escolas o discurso de culpabilizar o aluno, considerando-o como responsável por seu próprio "fracasso escolar", o que acaba influenciando e fortalecendo a concepção *individualizante* e *patologizante* que emerge nas instituições educacionais em nosso país.

Pode-se perceber que o maior desafio a ser superado mediante o atendimento psicológico de crianças e jovens com dificuldades escolares é justamente o compromisso de não reduzir essas dificuldades apenas a fenômenos psicológicos e familiares, mas compreender que o fracasso escolar envolve outros aspectos, necessariamente, as práticas escolares e que, portanto, é sobre este foco que a atuação do psicólogo deve se pautar. (ANGELUCCI, 2007; LEANDRINI; SARETTA, 2007; NEVES, 2011; NEVES; ALMEIDA, 2006; SOUZA, 2007)

Tuleski e Eidt (2007) e D'Abreu e Marturano (2011) alertam que essa prática de encaminhamentos das queixas escolares aos serviços de saúde tem levado a uma camuflagem das verdadeiras causas do fracasso escolar e transformado problemas de ensino em problemas de aprendizagem. Diante disso, torna-se necessário que os profissionais que atuem nessas instituições de saúde realizem de

forma adequada a identificação de crianças com queixas escolares, para que elas não sejam confundidas com problemas de saúde mental ou clínicos.

Com relação à forma de atendimento realizada diante dessa demanda, concorda-se com Neves e Marinho-Araujo (2006, p. 168), para quem "o atendimento psicológico, realizado diretamente ao aluno com queixa de problemas escolares, não pode se descuidar da realidade objetiva do aluno e da escola". Sendo assim, é essencial que os psicólogos que atuam na rede de atendimento psicológico infantil adotem em sua prática a reflexão das relações que se estabelecem na escola, e considerem fatores extraescolares, assim como as questões pedagógicas e o próprio papel da escola na produção das queixas escolares dos alunos.

Na esteira dessa discussão, recorre-se a autoras como Neves (2011) para enfatizar que no processo de avaliação e intervenção frente às queixas escolares, torna-se imprescindível que se considerem as relações que se estabelecem na escola, os valores das interações sociais, as relações professor-aluno, assim como as condições sociais, políticas e educacionais que perpassam a construção dessa queixa.

Pesquisando as ações de psicólogos que atuam em escolas públicas e privadas da cidade de João Pessoa frente às queixas escolares, Cavalcante e Aquino (2013) verificaram que 12,2% dos psicólogos escolares mencionaram como estratégias para lidar com as queixas escolares o encaminhamento a outros serviços externos à escola, tais como clínicas e centros de atendimento psicológicos infantis. Em pesquisa posterior, Cavalcante (2015) analisou as concepções e atuação profissional com 55 psicólogas da rede municipal de educação da referida cidade. Nesta pesquisa verificou-se que as queixas escolares relacionadas a comportamento (30%) e dificuldades de aprendizagem (26%) eram as demandas mais encaminhadas para espaços externos à escola. Esses resultados suscitam questionamentos acerca das razões pelas quais os psicólogos entrevistados realizavam encaminhamentos frente a queixas escolares.

Os resultados da pesquisa supracitada conduziram a questionamentos relacionados ao desta pesquisa que objetivou conhecer as ações de psicólogos que atuavam em instituições de atendimento psicológico infantil frente às queixas escolares da cidade de João Pessoa. Em especial, este estudo enfatiza a necessidade de refletir e discutir as questões que perpassam o trabalho da psicologia nos campos da saúde e da educação e suas repercussões nos processos de escolarização infantil, especificamente no que diz respeito ao compromisso da Psicologia Escolar Educacional diante desta realidade.

Com base nos argumentos expostos, defende-se neste estudo que a análise e intervenção das queixas escolares devem ser realizadas dentro do contexto educativo no qual se encontra inserida a criança, sendo o psicólogo escolar o principal agente mediador nesse processo. Nesse sentido, o psicólogo escolar deve construir e consolidar uma atuação que possibilite a inclusão de todos os agentes escolares, especialmente o professor, pois como pontua diversos autores (MARINHO-ARAUJO, 2014, 2016; OLIVEIRA; MARINHO-ARAUJO, 2009), a relação entre Psicologia e educação é fundamental para o enfrentamento e superação dos problemas escolares emergentes em nossa sociedade. Frente a essa discussão, reafirma-se a urgência de a Psicologia Escolar priorizar a dinâmica da escola e a constituição do processo de escolarização, evidenciando ações que venham potencializar os espaços de educação e a promoção de desenvolvimento humano nesses espaços. (GUZZO, 2008; MOREIRA; GUZZO, 2016)

Percurso metodológico da pesquisa

Este estudo entrevistou sete profissionais de psicologia, todas do sexo feminino, que atuavam em centros de saúde especializados no atendimento psicológico infantil da cidade de João Pessoa, Paraíba.

Essas profissionais estavam distribuídas em quatro instituições, sendo que apenas uma instituição apresentava um quadro efetivo de quatro psicólogas e as demais funcionam somente com uma profissional. Como critérios de inclusão, todas as participantes teriam que realizar atendimento exclusivamente infantil e atuarem nas instituições há pelo menos seis meses. Destaca-se que todas as profissionais entrevistadas fizeram formação e estágio na área clínica.

Após concedida a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) sob o protocolo de nº 0335/15, iniciaram-se as visitas às instituições para estabelecer um primeiro contato com as profissionais e explicar os objetivos da pesquisa a ser desenvolvida. Após a aceitação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de cada participante, realizaram-se as entrevistas, as quais foram guiadas por roteiro semiestruturado e conduzidas de forma individual num local reservado, estando presentes apenas a pesquisadora e a participante. As entrevistas foram registradas em gravação de áudio por um gravador e transcritas literalmente para análise.

Os procedimentos adotados para a análise do material oriundo das entrevistas seguiram as diretrizes da proposta de análise de conteúdo de Bardin (2008). Dessa forma, foi realizada em um primeiro momento uma leitura flutuante das respostas das profissionais para, em um segundo momento, levantar os principais conteúdos que emergiram a partir das perguntas contidas nas entrevistas. Foi realizado o levantamento das falas das respondentes à entrevista visando apreender as semelhanças, contradições, e a subsequente frequência bruta de suas emissões. Esse processo resultou na construção das seguintes categorias de análises: 1. principais demandas encaminhadas; 2. queixas escolares encaminhadas; 3. responsáveis em solicitar os encaminhamentos; 4. intervenções realizadas frente às queixas escolares; e 5. participação das escolas durante o atendimento das queixas escolares. Os resultados dessa análise foram discutidos à luz de pesquisas e formulações de estudiosos do

campo da Psicologia Escolar Educacional, marcadamente aquelas que se concentram na temática das queixas escolares.

Resultados e discussão

Os resultados da análise das entrevistas permitiram conhecer, pelos relatos das profissionais, as ações das psicólogas em centros de saúde especializados no atendimento psicológico infantil frente às queixas escolares, no período em que se realizou a pesquisa. No que refere às *principais demandas* encaminhadas aos centros de saúde, as entrevistadas mencionaram: *demandas comportamentais e de conduta* (26,1%), exemplificadas pela seguinte fala: "[...] *questões relacionadas ao comportamento da criança na escola, como a criança que não obedece, que tem um comportamento agressivo*" (P2). Esse resultado corrobora o estudo realizado por Leandrini e Saretta (2007), o qual verificou que o número de crianças encaminhadas para o atendimento psicológico vem aumentando, e um dos principais motivos se refere a questões de conduta e comportamento das crianças que não se "adéquam" ao que é considerado correto e aceitável nas escolas.

Também foram relatadas pelas entrevistadas as *demandas escolares* (26,1%), ilustradas por relatos como: "[...] *geralmente as que vêm encaminhadas pelas escolas, a maior demanda é a dificuldade de aprendizagem*" (P6). Percebe-se que novamente as questões escolares ganham destaque nos atendimentos psicológicos realizados no âmbito da saúde. Segundo Cabral e Sawaya (2001), esta realidade demonstra que a atuação de psicólogos nos serviços públicos de saúde está direcionada também para a resolução de problemas referentes a contextos de educação. Sobre esse aspecto, D'Abreu e Marturano (2011) defendem que os psicólogos que atuam nessas instituições de saúde devem realizar a identificação de crianças com queixas escolares dissociando-as

dos problemas de saúde mental ou clínico. Para isso recomenda-se que os psicólogos que atuam na rede de atendimento psicológico infantil tenham em sua prática a distinção entre casos clínicos e os de ordem educacional.

Foram mencionados também como demandas encaminhadas a esses centros, *transtornos psicológicos* (26,1%), os quais se referem, de acordo com uma das entrevistadas, a "[...] *transtornos psicológicos no geral, como neurose, surtos psicóticos e também crianças com depressão em alguns casos*" (P1); *dependência química* (13,4%) e *questões familiares* (8,7%), como relata uma das entrevistadas: "*aqui nós trabalhamos muito com uso abusivo de álcool e drogas*" (P3) e "[...] *queixas relacionadas a questões familiares, como separação dos pais, conflitos familiares*" (P5). Também foram mencionadas como demandas recebidas pelas psicólogas entrevistadas, o que foi designado como *demanda espontânea* e *agitação motora*, mencionadas apenas uma vez. Sobre esse aspecto, não foi explicado pelas profissionais entrevistadas maior detalhamento acerca daquilo a que referia essa demanda.

No que se refere às principais queixas escolares encaminhadas, as profissionais entrevistadas citaram como principais queixas escolares: *problema de comportamento* (58,3%), *dificuldades de aprendizagem* (30,5%) e *transtornos de aprendizagem* (11,1%). Em relação aos *problemas de comportamento*, as profissionais mencionaram: "[...] *as questões de comportamento, a criança que não consegue ficar parada, é muito agitada, irritada, não presta atenção*" (P3); e "[...] *a questão comportamental mesmo, crianças que têm um comportamento de enfrentamento, crianças que não obedecem a regras, não têm limites, que não respeitam os professores*" (P4). Esse resultado se coaduna com o estudo de Cavalcante e Aquino (2013), os quais identificaram como principal queixa escolar relatada por psicólogos que atuavam em escola pública, os "problemas de comportamento" (74,2%). Deste modo, compreende-se "queixa escolar" como sendo todas as demandas relacionadas ao campo escolar,

especialmente as que interferem no processo de ensino-aprendizagem e que popularmente "protagonizam problemas escolares e supostos distúrbios de comportamento e aprendizagem". (DAZZANI et al., 2014, p. 422)

No que concerne às *dificuldades de aprendizagem* (30,5%) estas foram ilustradas pelas falas: "[...] *recebo muitas crianças com dificuldades de aprendizagem*" (P6); e "[...] *eu atendo muitos casos de dificuldade de aprendizagem*" (P5). Sobre esse resultado, foi percebido que os encaminhamentos referentes às dificuldades de aprendizagem chegam aos centros de atendimento psicológico infantil sem nenhuma explicação mais específica sobre quais os tipos de dificuldades que a criança enfrenta ou o porquê desse encaminhamento. Esses resultados se assemelham aos obtidos na pesquisa de Rodrigues, Campos e Fernandes (2012), visto que nela as dificuldades de aprendizagem apareceram nos prontuários de atendimento de clínicas-escola de psicologia como uma das queixas escolares mais frequentes encaminhadas a esse serviço. No que tange à análise das dificuldades de aprendizagem, Tuleski e Eidt (2007) defendem que é preciso direcionar o olhar para o processo de escolarização da criança e compreender que essas dificuldades surgem como um fenômeno recorrente do espaço escolar e suas relações, e não centradas na criança.

No que concerne aos *transtornos de aprendizagem* (11,1%), as entrevistadas mencionaram transtornos específicos de leitura (dislexia), escrita (disortografia) e matemática (discalculia), como pode ser visto na seguinte fala: "*queixa relacionada à aprendizagem, como dislexia, discalculia, algum transtorno de aprendizagem também*" (P7). Ainda foram mencionadas de forma isolada pelas psicólogas entrevistadas queixas escolares como *déficit de atenção* e *déficit de aprendizagem*. Sobre esses resultados, adverte-se que o atendimento psicológico realizado com crianças denominadas com queixas escolares deve considerar a realidade objetiva do aluno e da escola. Dessa forma torna-se essencial refletir sobre as relações

que se estabelecem na escola, bem como os fatores intraescolares e as questões pedagógicas na produção das queixas escolares dos alunos. (CRUZ; BORGES, 2013; NEVES, 2011; NEVES; MARINHO-ARAUJO, 2006)

Quanto aos *responsáveis pelos encaminhamentos de crianças com queixas escolares*, os mais citados foram: *a escola da criança* (35%), seguida da *direção da escola* (30%). Essa resposta pode ser exemplificada na seguinte fala "[...] *geralmente o encaminhamento vem com o carimbo da escola, muitas vezes com a assinatura da diretora*" (P2). Também foi mencionada *a equipe pedagógica* (20%), *os pais/responsáveis pela criança* (20%), *a psicóloga da escola* (15%), *as unidades básicas de saúde* (10%).

Em relação a estes resultados, percebe-se que a escola ocupa um lugar de destaque como principal responsável por encaminhar os alunos com queixas escolares para os serviços de saúde. Esse resultado corrobora outras pesquisas (CAVALCANTE; AQUINO, 2013; CUNHA et al., 2016; LEANDRINI; SARETTA, 2007; MOREIRA; COTRIN, 2016; NEVES; ALMEIDA, 2003; NEVES; MARINHO-ARAUJO, 2006), as quais afirmam que o encaminhamento de crianças com queixas escolares para os serviços de saúde se tornou uma prática frequente no cotidiano das escolas. De acordo com Braga e Moraes (2007) e Signor, Berberian e Santana (2017), a conduta de encaminhamento das queixas escolares para setores de saúde reafirma a crença de que os problemas escolares são de cunho individual e emocional, o que acaba minimizando ou até excluindo o papel da instituição escolar na produção e resolução destas queixas.

Em relação ao encaminhamento feito pelos *pais/responsáveis pela criança* (20%), foi mencionado pelas profissionais entrevistadas que esse tipo de encaminhamento geralmente acontece de forma espontânea por parte dos pais, os quais procuram os centros de atendimento por perceberem que seus filhos não estão indo bem na escola. Também ocorrem devido ao fato de serem comunicados pelas escolas do "mau desempenho escolar" das crianças. Essa questão é ilustrada na fala a seguir:

> [...] *geralmente, no meu caso, 80% das crianças são encaminhadas por interesse dos pais, pois estes são tão chamados nas escolas que acabam pedindo ajuda de um profissional para ajudar seu filho, e nesse caso recorrem ao profissional de Psicologia* (P6).

Este tipo de encaminhamento pode dificultar a compreensão e o entendimento das causas das queixas escolares dos profissionais de psicologia que atuam no âmbito da saúde. Muitas vezes estes profissionais não sabem e nem são informados dos motivos que levaram a criança a buscar o atendimento clínico. (ANGELUCCI, 2007; CABRAL; SAWAYA, 2001; D'ABREU, 2010; DAZZANI et al., 2014; GOMES; SIMONI-CASTRO, 2017) Segundo as referidas autoras, essa falta de informação reforça a concepção desses profissionais de que os problemas escolares derivam de causas emocionais, individuais, ou familiares, pois esses desconhecem o funcionamento da escola e das relações estabelecidas em seu interior.

No que tange à categoria *psicóloga da escola* (15%), foi mencionado: "[...] *vem o encaminhamento com a assinatura da psicóloga da escola, que é quem encaminhou e quem observou a criança*" (P2). O encaminhamento de crianças para setores externos à escola tem sido uma prática comum de psicólogos escolares diante das queixas escolares, como pôde ser levantado na pesquisa realizada por Cavalcante e Aquino (2013), em que 12,2% dos psicólogos escolares entrevistados mencionaram realizar esse tipo de prática frente a essa demanda. Resultados semelhantes também foram encontrados no estudo de Cavalcante (2015), quando 29% dos psicólogos escolares relataram como prática comum nos espaços de educação o encaminhamento de crianças com problemas escolares para setores externos à escola, tais como clínicas e centros de atendimento psicológicos. Diante do exposto, defende-se que o encaminhamento de queixas escolares a espaços externos à escola deve acontecer somente quando todas as possibilidades de intervenção realizadas nas

escolas forem implementadas. (MARTÍNEZ, 2010) Também foram mencionadas como resposta *as unidades básicas de saúde* (10%), exemplificada pela fala: "[...] *temos* [...] *também encaminhamentos feitos pelas Unidades básicas de saúde*" (P5).

Já as respostas concernentes às *intervenções realizadas frente às queixas escolares* englobaram resultados como: *trabalho junto à família da criança* (44,4%), seguido de *encaminhamento para outros setores* (33,3%) e *trabalhar com o lúdico* (22,2%). No que tange ao trabalho junto à família da criança, foi mencionado: "[...] *eu tento trabalhar junto com a família, não é? Tentando alinhar a dificuldade da criança e também vendo a questão da dificuldade que a criança apresenta*" (P6).

Em relação à categoria encaminhamento para outros setores, foi mencionado por parte das respondentes: "[...] *quando a gente identifica que a criança tem apenas problemas de aprendizagem a gente encaminha para outros centros de referências*" (P1); e [...] "*se é uma questão mais escolar nós não temos recursos, nós não temos psicopedagogas, então a gente encaminha pra um centro de referência entende?*" (P3). De acordo com as entrevistadas as queixas escolares são encaminhadas para o Cais, Funad e o Centro de Referência de Inclusão, entretanto não relataram maiores detalhes sobre o trabalho que é realizado por esses setores no que se refere às demandas escolares. Ressalta-se que a menção à figura do psicopedagogo como agente importante para intervir frente às queixas escolares pode estar associada ao tipo de compreensão que os psicólogos participantes têm das possibilidades de trabalho do psicólogo escolar, dado que atribuem a um psicopedagogo o trabalho com crianças com a queixa escolar, intervenção que na escola precisa ser realizada por um psicólogo escolar, em parceria com o docente, o gestor, o pedagogo e o assistente social.

Sobre *trabalhar com o lúdico* (22,2%), as entrevistadas referiam-se a jogos, brincadeiras, leituras e dramatizações, como pode ser visto na seguinte fala: "[...] *no geral eu sempre trabalho com o lúdico, com alguns textos, jogos de sequência lógica*" (P6). Também

foram mencionadas como intervenções realizadas pelas psicólogas entrevistadas *ações para compreender a singularidade da criança, atividades em grupo, trabalhar a questão da socialização e interação das crianças, trabalhar a questão da agressividade*. Sobre esses tipos de intervenções não foi explicado pelas profissionais entrevistadas como eram realizadas nem as articulações dessas estratégias com aporte teórico ou abordagem de trabalho.

Com base nos resultados expostos, percebe-se que as intervenções realizadas pelos psicólogos que atuam em instituições de saúde frente a essa demanda se encontram muito centradas na criança ou em sua família, o que pode indicar que tais profissionais concebem os problemas de aprendizagem como causados por fatores centrados na criança e em sua família. Pelo exposto, torna-se importante que a psicologia promova "reflexões para profissionais da educação e da saúde sobre as implicações de processos medicalizantes vivenciados por parte expressiva de escolares". (SANTANA; SIGNOR; BERNERIAN, 2017, p. 750) Ademais, destaca-se a urgência de os psicólogos escolares reavaliarem suas concepções e práticas, construindo uma visão ampliada e crítica das queixas escolares buscando ações que potencializem os processos de ensino aprendizagem e desenvolvimento humano, para que assim se possa superar o paradigma da exclusão e evasão escolar de crianças em nosso país. (BRAGA; MORAES, 2007; MARINHO-ARAUJO, 2016; MOREIRA; COTRIN, 2016; MOREIRA; GUZZO, 2016; SIGNOR; BERBERIAN; SANTANA, 2017; ZIBETTI; SOUZA; QUEIRÓZ, 2010)

Diante dessa questão, torna-se importante mencionar os profissionais que trabalham com as psicólogas no atendimento às crianças com queixas escolares e participam das intervenções realizadas frente às crianças com dificuldades escolares. Foram citados; *educadores* (36,4%), *terapeuta ocupacional* (27,3%), *fonoaudiólogos* (18,2%), *neuropediatra* (18,2%) e de forma isolada, *estagiários de psicopedagogia*.

Deve-se destacar que segundo as entrevistadas, a atuação desses profissionais em sua maioria ocorre de maneira isolada,

pois não existe troca de informações com o profissional de psicologia, como pode ser exemplificado na fala: "[...] *o que acontece nos encaminhamento das crianças para esses profissionais, é que não temos uma comunicação, não sentamos para discutir o caso, por exemplo*" (P7). Resultado semelhante foi encontrado no estudo de Marçal e Silva (2006), visto que 75% dos psicólogos entrevistados que atuavam em instituições de saúde relataram que, quando a queixa é especificamente escolar, costumam encaminhar as crianças para "especialistas", tais como neurologistas, fonoaudiólogos, neuropediatras. Segundo as citadas autoras, esse tipo de realidade aparta as questões sociopolíticas da educação e os profissionais das escolas, reforçando a ideia de que as questões escolares são apenas problemas individuais, familiares e/ou de natureza física e emocional.

No que se refere à *participação das escolas durante o atendimento das queixas escolares*, foi mencionado como principal resultado que *os psicólogos buscam a parceria com a escola* (52,4%), conforme os relatos "[...] *essa questão do vínculo com a escola ainda deixa muito a desejar, nós somos quem vamos às escolas*" (P4) e "[...] *a gente é quem procura a escola, solicitando saber como está o comportamento do aluno*" (P3). Menciona-se que uma das entrevistadas referiu que a participação da escola só ocorre quando solicitada, e por interesse próprio da profissional que busca conhecer mais sobre essa criança. Geralmente esse tipo de contato e participação da escola é feito por meio de relatórios.

A ação de procurar a escola durante o processo de avaliação e intervenção realizada frente à queixa escolar é importante para o atendimento de crianças com queixas escolares, como afirmam Leandrini e Saretta (2007). No entanto, adverte-se que, no atendimento às queixas escolares, é fundamental que a escola se faça presente de maneira que tais intervenções sejam realizadas no contexto escolar em parceria com o professor e que o psicólogo escolar ocupe um lugar de destaque, desenvolvendo uma prática consciente, crítica e reflexiva frente a essas questões. (NEVES, 2011)

Também emergiu como resposta *não há interesse da escola* (33,3%). Sobre esse resultado observou-se que coincidem com os resultados citados anteriormente, como pode ser visto na fala: "[...] *todo esse meu tempo de serviço aqui, eu não recordo nenhum caso que a escola tenha demonstrado esse interesse*" (P6). Além disso, também foi mencionada *declaração de comparecimento* (14,3%), que é ilustrado pela fala

> [...] *a gente entrega uma declaração de comparecimento, justificando a presença do aluno no atendimento, porque nos casos de indisciplina a escola fica procurando saber se o aluno está melhorando seu comportamento* (P5).

Pelo exposto, percebe-se que a escola, e em especial o(a) psicólogo(a), não tem participado de forma efetiva do acompanhamento de crianças com queixas escolares, excluindo-se totalmente da responsabilidade diante dessa problemática. No estudo realizado por Dazzani e demais autores (2014) verificou-se que a maioria dos atendimentos realizados frente às queixas escolares nos espaços de saúde, clínica-escola e consultórios particulares não procuram estabelecer contato com as escolas. Estudiosos da área (BORGES, 2013; BRAGA; MORAIS, 2007; CRUZ; MARÇAL; SILVA, 2006; CUNHA et al., 2016; MARINHO ARAUJO, 2016; NAKAMURA et al., 2008; SIGNOR; BERBERIAN; SANTANA, 2017; SOUZA, 2007) alertam que o não compromisso de agentes escolares diante do enfrentamento às queixas ou dificuldades no processo de escolarização dificulta uma compreensão mais ampliada e crítica acerca da função social da escola e do impacto das práticas pedagógicas no desenvolvimento e aprendizado dos estudantes.

Com base nessa discussão, Neves (2011) defende que a escola enquanto espaço responsável pelo processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento das crianças precisa estar implicada no processo de avaliação e intervenção das queixas escolares. Segundo Marinho-Araujo (2016), a escola deve promover a valorização da

autonomia do professor e buscar estabelecer relações de parceria, visto que este é o principal agente mediador da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno. Ademais, concorda-se com pesquisadores da área (ANGELUCCI, 2007; DAZZANI et al., 2016; LEANDRINI; SARETTA, 2007; SIGNOR; BERBERIAN; SANTANA, 2017), quando afirmam que o desconhecimento de psicólogos que atuam em espaços de saúde sobre o que ocorre no interior das escolas pode reforçar a concepção desses profissionais de que os problemas de escolarização são de causas psicopatológicas, o que fortalece a estigmatização de crianças nos meios educacionais.

Considerações finais

Com vistas a aprofundar os conhecimentos acerca de como a queixa escolar tem sido trabalhada por profissionais que atuam em setores de saúde pública e problematizar os encaminhamentos de queixas escolares a espaços de saúde, este estudo teve como objetivo investigar as concepções e práticas de psicólogos(as) acerca das queixas escolares que são encaminhadas a centros especializados em atendimento psicológico infantil na cidade de João Pessoa, Paraíba.

Conforme os relatos das profissionais entrevistadas, os encaminhamentos de crianças com queixas escolares aos serviços de saúde eram recorrentes. Esses encaminhamentos foram realizados em sua maioria pela escola, pelos psicólogos escolares desta, e pelos pais ou responsáveis. Afirma-se que o encaminhamento de questões escolares para ambientes externos à escola, tais como centros de atendimento psicológico, sem um acompanhamento sistemático das crianças por profissionais desse contexto, dificulta a compreensão das causas, formas de atuação e o envolvimento dos profissionais da escola no enfrentamento de demandas relativas às queixas escolares.

Diante disso concorda-se com pesquisadores da área (MARINHO-ARAUJO, 2014, 2016; NEVES 2011; NEVES; ALMEIDA 2003) que

defendem a ideia segundo a qual cabe aos psicólogos que atuam no âmbito educacional ampliar e integrar sua prática no contexto educacional, criando estratégias que possibilitem entender as versões apresentadas pelos profissionais das escolas sobre as causas das dificuldades de aprendizagem, problematizando-as para verificar se, de fato, se está falando de queixas escolares "dos alunos" ou de queixas que se produzem no processo de escolarização infantojuvenil.

Dessa forma, faz-se indispensável propor estratégias de atuação que venham ressignificar as concepções de psicólogos e demais segmentos escolares sobre o que estaria na gênese e produção das versões construídas dentro e fora das escolas sobre tais queixas. Assim, defende-se a necessidade de refletir sobre as questões que perpassam o trabalho de psicólogas(os) que atuam em contextos de saúde e educação, suas repercussões nas práticas profissionais e nos processos educacionais.

Depreende-se do exposto a relevância de uma atuação preventiva e institucional de psicólogos nos espaços educacionais que favoreça e potencialize os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano. Por isso, defende-se que as(os) psicólogas(os) que atuam em espaços escolares e educacionais desenvolvam uma prática ancorada em uma perspectiva ampliada, crítica e preventiva, que considere a complexa realidade educacional brasileira, tendo em vista as especificidades de cada contexto.

Referências

ANGELUCCI, C. B. Por uma clínica da queixa escolar que não reproduza a lógica patologizante. *In*: SOUZA, B. P. (org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 353-378.

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. 3, p. 393-402, set., 2010.

BRAGA, S. G.; MORAIS, M. L. S. Queixa escolar: atuação do psicólogo e interfaces com a educação. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 35-51, 2007.

CABRAL, E.; SAWAYA, S. M. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 6, n. 2, p. 143-155, jul./dez. 2001.

CAVALCANTE, L. A. *O psicólogo na rede pública de educação*: concepções, formação e atuação profissional. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

CAVALCANTE, L. A; AQUINO, F. S. B. Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre às queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 18, n. 2, p. 353-362, jun. 2013.

CRUZ, D. R. M; BORGES, L. C. A queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 31, n. 72, p. 79-87, jan./mar., 2013.

CUNHA, E. D. O. *et al.* A queixa escolar sob a ótica de diferentes atores: análise da dinâmica de sua produção. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 33, n. 2 p. 237-245, abr./jun., 2016.

D'ABREU, L. C. F. Saúde mental e a queixa escolar. *Polêm!ca*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 100-109, jan./mar. 2010.

D'ABREU, L. C. F.; MARTURANO, M. E. Identificação de problemas de saúde mental associados à queixa escolar segundo o DAWBA. *PSico*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 152-158, abr./jun., 2011.

DAZZANI, M. V. M. *et al.* Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 421-428, set./dez, 2014.

FACCI, M. G. D. MEIRA, M. E. M. TULESKI, S. C. (org.). *A exclusão dos "incluídos"*: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: EdUEM, 2013.

FRELLER, C. C. *et al.* Orientação à queixa escolar. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 2, p. 129-134, jul./dez., 2001.

GOMES, C. V.*;* SIMONI-CASTRO, N. Medicalização *escolar* em *periódicos* de *psicologia* e *educação* no *triênio* 2010-2012. *Psico-USF*, *Bragança Paulista,* v. 22, n. 3, p. 425-436*, set./dez.,* 2017.

GUZZO, R. S. L. Psicologia em instituições escolares e educativas: apontamentos para um debate. *In*: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA.

Ano da psicologia na educação: textos geradores. Brasília, DF: CFP, 2008. p. 53-61.

GUZZO, R. S. L. Risco e proteção: análise crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola. *In*: FRANSCHINI, R.; VIANA, M. N. (org.). *Psicologia escolar*: que fazer é esse? Brasília, DF: CFP, 2016. p. 9-36.

LEANDRINI, K. D.; SARETTA, P. Atendimento em grupo de crianças com queixa escolar: possibilidades de escuta, trocas e novos olhares. *In*: SOUZA, B. P. (org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 354-398.

MALUF, M. R.; CRUCES, A. V. V. Psicologia educacional na contemporaneidade. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, São Paulo, v. 28, n. 1-8, p. 87-99, 2008.

MARÇAL, V. P. B.; SILVA, S. M. C. A queixa escolar nos ambulatórios públicos de saúde mental: práticas e concepções. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 121-131, jun., 2006.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Intervenção institucional: ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. *In*: GUZZO, R. S. L. (org.). *Psicologia escolar*: desafios e bastidores na educação pública. Campinas: Alínea, 2014. p. 153-175.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: fundamentos para atuação em psicologia escolar. *In*: DAZZANI, M. V.; SOUZA, V. L. T. (org.). *Psicologia escolar crítica*: teoria e prática nos contextos educacionais. Campinas: Alínea, 2016. p. 37-56.

MARTÍNEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar., 2010.

MOREIRA, A. P. G.; GUZZO, R. S. L. Situação-limite e potência de ação: atuação preventiva crítica em psicologia escolar. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 21, n. 2, p. 204-215, abr./jun., 2016.

MOREIRA, G. R.; COTRIN, J. T. D. Queixa escolar e atendimento psicológico na rede de saúde: contribuições para debate. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 117-126, jan./abr., 2016.

MOYSÉS, M. A. M.; COLLARES, C. A. L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL DE QUEIXA ESCOLAR (org.). *Medicalização de crianças e adolescentes*: conflitos silenciados pela redução

de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 71-110.

NAKAMURA, M. S. *et al.* Desvendando a queixa escolar: um estudo no serviço de psicologia da Universidade Federal de Rondônia. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 423-429, jul./dez., 2008.

NEVES, M. M. B. J.; ALMEIDA, S. F. C. A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. *In*: ALMEIDA, S. F. C. (org.). *Psicologia escolar*: ética e competências na formação e atuação profissional. Campinas: Alínea, 2003. p. 59-82.

NEVES, M. M. B. J.; MARINHO-ARAUJO, C. M. A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. *Aletheia*, Canoas, n. 24, p. 161-170, dez., 2006.

NEVES, M. M. B. J. Queixas escolares: conceituação, discussão e modelo de atuação. *In*: GUZZO, L. S. R.; MARINHO-ARAUJO, C. M. (org.). *Psicologia escolar*: identificando e superando barreiras. Campinas: Alínea, 2011. p. 175-191.

OLIVEIRA, C. B. E; MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia escolar: cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 648-663, dez., 2009.

RODRIGUES, C. M.; CAMPOS, S. P. A.; FERNANDES, A. I. Caracterização da queixa escolar no Centro de Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Juiz de Fora. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 29, n. 2, p. 241-252, abr./jun., 2012.

SCORTEGAGNA, P.; LEVANDOWSKI, C. D. Análise dos encaminhamentos de crianças com queixa escolar da municipal de ensino de Caxias do Sul. *Interações*, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 127-152, jul./dez., 2004.

SIGNOR, R. C. F.; BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P. A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 743-763, jul./set., 2017.

SOUZA, M. P. R. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. *In*: SOUZA, B. P. (org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-58.

SOUZA, M. P. R. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (org.). *Medicalização de crianças e adolescentes*: conflitos

silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 193-214.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 3, p. 531-540, dez., 2007.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, F. L. F.; QUEIRÓZ, K. J. M. Quando a escola recorre à psicologia: mecanismos de produção, encaminhamento e atendimento à queixa na alfabetização. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 490-506, ago., 2010.

PARTE II

CONTRIBUIÇÕES DA CIÊNCIA PSICOLÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Narrativas de si e afiliação acadêmica: atenção psicossocial a estudantes universitários

Sueli Barros da Ressurreição
Vanessa Ribeiro Meneghetti

A vida universitária é permeada por desafios e mudanças que podem interferir diretamente no desempenho acadêmico dos estudantes. Estes passam a maior parte do tempo dedicados à vida universitária, em que vivenciam diversas transições desenvolvimentais e, por isso, é necessário investigar os aspectos da qualidade de vida dessa população, de modo a tornar esse ambiente um catalisador positivo para a saúde, diminuindo os fatores de sofrimento mental. Apesar dos desafios em comum, nem todos adoecem frente às tensões sofridas. Assim, os estudantes devem ser compreendidos a partir dos significados que atribuem à experiência universitária através de seus valores culturais, deslocamentos territoriais e outros aspectos simbólicos e socioeconômicos que os envolvem.

É necessário refletir sobre saúde/doença como fenômeno social, evitando se patologizar a experiência universitária e/ou culpabilizar o sujeito por seu sofrimento psíquico. A responsabilidade é de todos os envolvidos, pois as vulnerabilidades psicológicas não surgem apenas das rupturas na universidade e não estão intrínsecas aos estudantes. Cabe aos setores responsáveis pela assistência estudantil da instituição promover condições para o bem-estar psicológico acolhendo, apoiando e desenvolvendo atividades que favoreçam sua afiliação institucional e intelectual, através de programas de promoção e intervenção.

A atenção psicossocial voltada para esses aspectos pode ser um dos indicadores de atuação do psicólogo nas universidades. Historicamente, verifica-se uma persistente inclinação para a ênfase clínica, por meio de práticas individualizadas e fracionadas no que tange aos transtornos mentais e ao fracasso acadêmico. No entanto, nos últimos anos, é notória a ampliação do campo de intervenção desse profissional através de práticas emergentes numa perspectiva crítica e preventiva no apoio aos discentes, tendo como foco os processos de aprendizagem e de desenvolvimento psicossocial: acolhimento, formação acadêmica, relações interpessoais, estratégias de aprendizagem e desenvolvimento de competências. (MARINHO-ARAUJO, 2011; MOURA; FACCI, 2016; SAMPAIO, 2011)

No que se refere ao apoio psicossocial aos estudantes, destinado à inclusão e à permanência, cabe aqui destacar trabalhos pioneiros de Leite e Ribeiro (2017) em uma universidade pública federal. Essa prática emergiu de um grupo de pesquisa e teve como objetivo "auxiliar os estudantes ingressantes em seu processo de adaptação e afiliação à vida universitária". (LEITE; RIBEIRO, 2017, p. 81) O trabalho chama a atenção para a importância da formação do psicólogo para lidar com demandas grupais no acolhimento e socialização das queixas, sofrimento e estratégias de enfrentamento dos estudantes durante seu processo de estranhamento e afiliação. Outro trabalho ancorado nesse mesmo prisma propôs a criação de espaço de discussão sobre a vida universitária e os elementos que desafiam a sua afiliação, através da realização de oficinas de criatividade como recurso técnico para elaboração da experiência pessoal e grupal a fim de abrir possibilidades de reconhecimento de si e do outro. (CARNEIRO; SOARES, 2017)

Este capítulo descreve contribuições dos recursos de pesquisa e de intervenção como possíveis ferramentas para atuação do psicólogo nas universidades, extraídas de uma pesquisa-ação intitulada Grupo de Apoio Psicossocial aos Estudantes da Universidade do Estado da Bahia (Gapeu-Uneb), desenvolvida no período de 2016 a 2018. O estudo empírico de abordagem qualitativa teve o

propósito de conhecer, orientar e acompanhar estudantes dos primeiros semestres dos cursos de graduação no processo de afiliação acadêmica, prestando-lhes apoio psicossocial.

O projeto foi inspirado nos estudos voltados para a inclusão e a permanência de universitários e alimentado pelas discussões e práticas do Grupo de Pesquisa Processos de Desenvolvimento Psicossocial, Contextos Educativos e Políticas Públicas (Percursos),[1] pertencente ao Colegiado de Psicologia da Uneb. Esse grupo foi criado durante o período do desenvolvimento das pesquisas das docentes envolvidas, pautado no diálogo interdisciplinar acerca dos aspectos da vida estudantil, seus dilemas, necessidades e proposições, tendo como norteadoras duas linhas de investigação: "Psicologia, educação superior e políticas públicas" e "Transições juvenis, cultura e processos identitários em contextos formativos".

Corpus teórico-metodológico

Este estudo se ancorou nos referenciais da etnometodologia e na abordagem sociocultural da Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. A etnometodologia é o estudo de como as pessoas utilizam as normas para interpretar o social e suas interações através de estratégias (etnométodos) que propiciam a vivência e a modificação de sua realidade cotidiana. (LAPLANTINE, 2004) Coulon (1995, p. 30) enfatiza a contribuição da etnometodologia na análise dos contextos educativos e a define como "a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar". O autor se ancorou no conceito de etnométodos para análise dos momentos que configuram a condição de

[1] Liderado pela professora doutora Edleusa Nery Garrido (Uneb).

permanência do estudante na vida acadêmica: momento da entrada (choque e estranhamento) e momento de adaptação e integração (afiliações institucional e acadêmica).

Segundo Coulon (2008), o processo de afiliação à vida universitária assume duas dimensões: a institucional e a intelectual. As afiliações são antecedidas por um período de estranhamento do ambiente universitário, no início do curso, e, uma vez não superado, pode levar à desistência do estudante. O autor afirma que o jovem, quando chega à universidade, ainda não é um universitário e passa por um processo de transição para adquirir esse *status*. Utilizando a etnometodologia como suporte teórico, Coulon (1995, p. 48) define a noção de membro como "[...] alguém que, tendo incorporado os etnométodos de um grupo social considerado, exibe 'naturalmente' a competência social que o agrega a esse grupo e lhe permite fazer-se reconhecer e aceitar".

A afiliação institucional diz respeito à compreensão e à familiaridade com as regras de funcionamento, práticas e rotinas da instituição. A afiliação intelectual se refere às adaptações dos estudantes aos conhecimentos, métodos e saberes que são transmitidos durante sua formação. Nessa perspectiva, o autor afirma que o estudante deve se tornar membro nativo da universidade, o que implica domínio da linguagem do grupo ou de sua organização e, além disso, mostrar aos outros que já possui as competências e os etnométodos dessa cultura. São esses os traços distintivos da afiliação ao ofício de estudante.

No processo de afiliação intelectual, o jovem, para se tornar membro do espaço acadêmico, necessariamente vivencia rupturas e continuidades. Rupturas com os modelos da educação básica, com o tempo "previsível". As continuidades se referem aos novos processos de ensino-aprendizagem que progressivamente vão construindo a competência de ser estudante. Assim, eles constroem estratégias de enfrentamento a fim de se tornar um membro efetivo, recorrendo, por exemplo, à monitoria de ensino, formando grupo de estudo entre os pares, participando de videoaulas, eventos científicos, projetos de extensão e/ou pesquisa ou recorrendo às aulas particulares e

outras estratégias. O conjunto destas estratégias, aqui denominadas de etnométodos, contribui para sua afiliação à universidade, estabelecendo vínculo positivo com o saber acadêmico. No entanto, nem todos os estudantes tomam conhecimento dessas ferramentas e acabam não resistindo aos constantes fracassos, pois não superam o tempo do estranhamento, estando sujeitos ao abandono.

O pertencimento acadêmico ajuda a construir a competência de ser estudante e, ao mesmo tempo, fortalece a relação com o saber. Segundo Charlot (2001), toda relação com o saber é uma forma de relação com o mundo, com o outro, consigo mesmo e com o tempo, sendo indissociavelmente singular e social. Nem o acesso ao saber e nem sua apropriação pelo sujeito ocorre de forma semelhante para todos. Assim, os estudantes ressignificam o saber adquirido na universidade no seu tempo próprio e que, para o autor, "esse tempo não é homogêneo, é ritmado por 'momentos' significativos, por ocasiões, por rupturas, é um tempo da aventura humana, a da espécie, a do indivíduo". (CHARLOT, 2001, p. 79)

A orientação acadêmica, como parte da responsabilidade social da universidade na formação de seus discentes, pode e deve ser umas das possibilidades de atuação do psicólogo e do pedagogo na educação superior. A orientação acadêmica pode auxiliar os discentes a "aprender a tornar-se estudante" universitário, a entender como se produz o conhecimento científico, o seu papel na vida social, passando a construir perspectiva para o futuro. Do ponto de vista da abordagem sociocultural da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, as experiências que configuram o pertencimento acadêmico e a relação com o saber correspondem às transições que o jovem vivencia nessa dimensão espaço-temporal envolvidas por rupturas que levam a novos ajustes ou mudanças nos processos de aprendizagem, de posicionamentos identitários e de construção de recursos simbólicos. (BRUNER, 2000; VALSINER 2012; VIGOTSKI, 2003; ZITTOUN, 2012)

Nessa perspectiva, o conceito de desenvolvimento psicossocial se assenta na ideia de que as pessoas experimentam

descontinuidades, rupturas e transições em vários pontos de seu ciclo de vida. Os sujeitos que participam dessas transições não são reduzidos à condição de passagem, mas reconhecidos como atores críticos e políticos, com identidades próprias e protagonistas das mudanças engendradas em sua realidade sociocultural e autores de narrativas que ressignificam suas trajetórias.

O foco dessa pesquisa-intervenção se centrou no apoio e na orientação dos estudantes através de suas narrativas, ou seja, na construção de sentidos através das interações humanas. (BRUNER, 2000; VIGOTSKI, 2003) Assim, encontramos os andaimes para elaborar os percursos metodológicos que serão descritos a seguir.

Percursos metodológicos

A pesquisa de cunho qualitativo foi orientada pelo método da pesquisa-ação, caracterizado como forma de mudança cultural, à medida em que produz uma aprendizagem social participativa entre pesquisadores e participantes. (BARBIER, 1977; UZZELL; BARNETT, 2010) Nessa direção, almejou-se realizar um serviço de atenção psicossocial como uma das possibilidades de apoiar psicologicamente o estudante em sua trajetória universitária, aqui percebido como participante ativo de seu processo de mudança.

Os participantes abrangeram três grupos de estudantes de graduação presencial dos departamentos do *campus* I da Uneb, tendo como principais critérios para inclusão: ser dos três primeiros semestres, cotistas e não cotistas, com baixo nível de renda, deficientes físicos, advindos de outras cidades e trabalhadores. A divulgação para recrutamento e seleção dos estudantes foi inicialmente realizada através do *site* da universidade e de editais publicados pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Praes). Foram disponibilizadas 20 vagas para cada grupo, o número de inscritos excedia o número de vagas, mas nem todos os selecionados frequentaram

regularmente as reuniões. A partir do segundo grupo, além do edital, contamos com o apoio dos participantes do grupo de pesquisa Percursos e criamos uma comissão para divulgar as inscrições através dos seguintes meios: visitas em salas de aula dos departamentos do *campus* I, texto informativo divulgado nas redes sociais e *e-mails* dirigidos aos colegiados de curso.

O perfil dos participantes apresentados neste capítulo abrange os três grupos e representa um público heterogêneo com idade média entre 18 e 53 anos, graduandos de cursos das três áreas conhecimento: Humanas, Saúde e Exatas. O grupo de participantes era formado em sua maioria de cotistas, pessoas do sexo feminino, solteiras, residentes na cidade de Salvador, Bahia, oriundas de escolas públicas, com nível socioeconômico baixo e com experiência de pré-vestibular para ingresso na universidade. A minoria era advinda do interior da Bahia e da Região Metropolitana de Salvador. Apenas três dos participantes eram casados e com filhos, nenhum atuava em emprego formal, bolsistas e não bolsistas de projetos de extensão e pesquisa. Nenhum se declarou como deficiente.

As técnicas para produção de dados, intervenção e registro foram: grupo de discussão, oficina autobiográfica e diário de campo. o grupo de discussão em contextos educativos como método de pesquisa tem por finalidade recuperar o papel ativo do sujeito participante da pesquisa como ator reflexivo e crítico de suas ações no cotidiano. (WELLER, 2006) No trabalho de orientação psicossocial em grupo, esse processo se potencializa, pois envolve um campo de força no qual emerge processos de aprendizagem que proporcionam novas percepções das experiências. (AFONSO, 2003)

Coerente com os fundamentos teóricos, recorremos como ferramenta metodológica norteadora para discussão o "ateliê biográfico" ou "oficinas biográficas de projeto", conforme a proposta de Delory-Momberger (2014). A autora explica que as oficinas autobiográficas permitem ao sujeito a reconstrução biográfica da própria experiência ao integrar as histórias dos acontecimentos e as situações de existência através da reflexividade e da historicização. A técnica sugerida requer

um tempo maior de trabalho com os participantes, pois abrange várias fases de elaborações e é orientada para ajudar a construir o projeto universitário ou profissional do sujeito. No grupo, trabalhamos apenas algumas fases, pois não tínhamos como garantir o número mínimo de participantes permitido e o intervalo de tempo necessário para o desenvolvimento de todas as atividades propostas.

O diário de campo se tornou instrumento indispensável para o registro das narrativas, tanto por parte da equipe de coordenação dos grupos, quanto pelos próprios discentes participantes. A coordenação do grupo foi permeada pela perspectiva multireferencial, se aproximando da orientação da Oficina de Intervenção Psicossocial (AFONSO, 2003), da prática lúdica-corporal conforme adaptações de Ressurreição (2005) e agregou as contribuições do Grupo Operativo. (PICHON-RIVIÈRE, 1982) O funcionamento das oficinas foi planejado para a realização de dez sessões divididas em reuniões semanais. Cada encontro com duração de duas horas, mediado por oficina autobiográfica, atividades lúdicas, reflexões e dinâmicas de integração na modalidade de intervenção breve, focal e multireferencial. As reuniões foram focadas em três eixos temáticos: trajetória formativa de acesso (biografia dos estudantes); experiência universitária (rupturas-transições vivenciadas e etnométodos) e projeto pessoal (planejamento da vida acadêmica e expectativas para vida profissional).

A realização das atividades durante os anos de 2016 a 2018 contou com a parceria da Praes e do Serviço de Psicologia do Departamento de Educação (DEDC) do *campus* I/Uneb. A coordenação do Gapeu foi realizada pela docente mentora e coordenadora da pesquisa, pelas servidoras-técnicas que compõem a Equipe Multidisciplinar de Atenção ao Estudante (Emae-Praes), uma docente,[2] duas psicólogas egressas do curso de Psicologia do DEDC/*campus* I/Uneb,

---

[2] Agradecemos a participação da professora doutora Maria Luiza Tapioca Silva e da psicopedagoga Marileide Souza Santos Silva da Emae-Praes como integrantes da equipe de coordenação do Gapeu.

estagiários/monitores do curso de Psicologia e Pedagogia. O projeto foi aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP/Uneb), CAAE nº 11001513.7.0000.0057.

As atividades do grupo foram avaliadas em cada sessão e a análise do processo grupal foi realizada conforme as orientações dos autores aqui citados. Os instrumentos de observação e análise foram formulários, verbalização, desenhos, cartazes, montagens, memoriais e cartas. Os indicadores para discussão foram adaptados da obra de Afonso (2006), centrados no processo grupal, realização da tarefa, contribuição do grupo para seu contexto e o impacto do contexto sobre a produção do grupo.

O tratamento e análise das narrativas foram fundamentados na hermenêutica-dialética que, segundo Minayo (1996), consiste na interpretação e explicação dos sentidos e significados dos dados. Os eixos temáticos serviram como guias para criarmos unidades de significação extraídas de cada encontro com o grupo. As informações extraídas de cada *corpus* (dinâmicas de grupo, cartas, escrita autobiográfica) foram agrupadas e organizadas em categorias conforme serão apresentadas nos resultados e discussão.

Resultados e discussão

Nesta seção destacamos os conteúdos que mais se aproximaram dos temas gerados pelo grupo, conforme os eixos temáticos vivenciados e aqueles que convergem com o foco deste capítulo. Os nomes atribuídos aos participantes são pseudônimos assinados nas cartas e romances pelos próprios no último encontro. A rotina da sessão de grupo foi organizada em quatro momentos, a saber: ritual de entrada, expressividade corporal, sensibilização, registro e/ou partilha das vivências, ritual de saída (NEGRINE, 1998), elaborada semanalmente a partir das demandas dos estudantes em consonância com os eixos temáticos pré-estabelecidos.

No primeiro encontro recorremos à técnica de confecção de crachás criativos para que os participantes se apresentassem e declarassem suas expectativas, medos e motivações em relação ao Gapeu. Momento em que enfatizamos o acolhimento, a escuta e relacionamos o conteúdo com os objetivos da pesquisa e as regras de convivência no grupo. Nos dispomos a esclarecer dúvidas sobre o desenvolvimento do projeto e aproveitamos o momento para leitura, aprovação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Resumimos os conteúdos emergentes dos crachás da seguinte forma: acolhimento, orientação, informação sobre o funcionamento da universidade para lidar com o desgaste emocional provocado pelo "estresse acadêmico"; compartilhar experiências de transformação, mudança, ansiedade e habilidades para o sucesso acadêmico; superar dificuldades na escrita e na compreensão de textos, timidez e temor nas apresentações orais; dificuldades de deslocamento espaço-temporal; refletir sobre conflitos na escolha do curso, problemas nas relações interpessoais com os pares e com familiares e agregar novos conceitos e conhecimentos. Essa síntese serviu como temas geradores, por carregarem vários aspectos da cultura dos discentes e expressarem sua realidade social, e foram integrados aos eixos temáticos e suas respectivas metas, como apresentadas a seguir.

Trajetória de acesso (biografia do estudante): "*Nossas histórias importam*"

As trajetórias de acesso como categoria de pesquisa e intervenção no grupo de estudantes direcionaram os pesquisadores do grupo ao estudo sobre a condição biográfica na contemporaneidade e os processos de transição. Assim, entendemos que não há como acolher as experiências acadêmicas dos estudantes sem conhecer como narram e ressignificam suas histórias de acesso à vida universitária.

De modo geral, reservamos dois a três encontros para trabalhar esse eixo temático centrado nesta perspectiva de autobiografização. A principal questão norteadora para a oficina autobiográfica foi: "se eu fosse um livro (ou filme) qual seria minha história de acesso à Educação Superior?". No primeiro encontro, como nos seguintes, reservamos um espaço para avaliação da atividade realizada tendo como pergunta disparadora: "como foi contar minha história para o outro e como foi escrever a história do outro?". Os estudantes descreveram a dificuldade para falar de si mesmos, da própria história de vida: organizar e sistematizar os fatos, resgatar a memória, demora em sintetizar a narrativa. Relataram também a importância de se colocar no lugar do outro, respeitar sua história, identificar-se com o colega, compartilhar as mudanças e perceber sua importância para seu desenvolvimento pessoal e ao valor que se deve dar ao momento vivido. Os dois outros encontros centrados na questão "qual a minha história de acesso à Uneb?" se destinaram à socialização da Oficina Autobiográfica.

As histórias compartilhadas trouxeram a necessidade de ser escutado e de escutar a história do outro, sem medo de julgamentos. Tais histórias retratam um contato tardio com o ambiente escolar, que se mostrava aversivo às emoções e sem criatividade/ludicidade. Somam-se a isso os relatos de preconceito e violência sofridos durante a educação básica. Por outro lado, o contato com as "letras", ou seja, a oportunidade que tiveram na educação, proporcionou descobertas e desejo de ir adiante. O apoio de familiares e amigos ao longo da trajetória de acesso foi fundamental para prosseguir, apesar das carências e violências sofridas na escola.

Rubens, um dos participantes, relatou a ideia que ele tinha sobre o ensino superior: "*a faculdade é para outra pessoa, não é pra mim*". Estudou o ensino médio numa escola pública e, devido à precarização do ensino, não se via futuramente em uma universidade. Entretanto, mesmo desmotivado, fez o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) por três vezes, por influência do irmão, que sempre o incentivou a buscar um curso de graduação. O estudante acredita

que esse apoio foi essencial para seu ingresso no curso de Química da Uneb e considera o irmão como uma grande inspiração.

Teixeira (2011) relata que essa falta de interesse em fazer vestibular é comum na trajetória de vida de muitos jovens de camadas populares que estudaram o ensino médio em escola pública. A autora considera esse fenômeno associado à baixa autoestima que os jovens possuem, pois se alimentam do estereótipo social que professam que alunos da rede pública de ensino possam não ter sucesso nos vestibulares e na universidade, devido à má qualidade do ensino. Sobre esse aspecto, destacamos a fala da estudante Violeta, que sempre estudou em escola pública e também relata que não almejava fazer um curso universitário: "*eu não queria fazer faculdade. Meu ensino médio foi difícil, não foi brincadeira.* [...] *Não tinha nenhum tipo de expectativa, nenhum tipo de referência na escola*".

Outra participante, denominada de Sol Moura, comenta sobre o tema: "*quando entramos na universidade não entramos sozinhos*". Logo, este "*não estar sozinho*" remete a seus caminhos percorridos e às pessoas que as ajudaram durante a trajetória de acesso. Sol Moura acredita que a universidade poderá fazê-la alcançar conquistas que seus pais não tiveram. Os demais estudantes reafirmam essa constatação quando remetem às suas histórias de vida, de não serem sozinhos, de estarem lá por si e por todos os que ajudaram. A discente Aimé, que teve um filho aos 18 anos e já abandonou um curso de graduação, voltou a estudar, pois pensa que através dos estudos poderá dar uma melhor qualidade de vida aos filhos. Para o estudante de nome Inspiração, o acesso à universidade é "*ter a chance de poder ajudar e mudar o cenário social da minha família e comunidade*".

Constatamos nessa oficina que a atividade biográfica cumpre seu papel de socializar a experiência individual de cada participante, dimensão socializadora, e ao mesmo tempo o de levar o sujeito a compreender a si mesmo. De acordo com Delory-Momberger (2014, p. 341), "a socialização das narrativas biográficas visa ajudar o autor a construir sentido em sua história de vida e os narratários a compreender essa história do exterior". Notamos que a fusão entre as

histórias ali narradas ajudou os estudantes a vencer a vergonha de se expressar e de contar as dificuldades sofridas em sua trajetória. As histórias de acesso mostram que finalizar a educação básica e se tornar universitário é conquistar um *status* libertador.

No processo de enfrentamento das mudanças, ao relembrar episódios significativos de sua vida através das narrativas, o estudante pode construir novos significados e, assim, recursos simbólicos que estruturam suas identidades. Segundo a Psicologia Cultural, a relação que as pessoas mantêm com suas vivências é sempre mediada pela linguagem, representadas por signos que estão sempre em contínuas mudanças em seu desenvolvimento, à medida em que constroem novas configurações de si e do mundo. (ZITTOUN, 2012)

Nessa perspectiva, os signos podem assumir uma variedade de formas ou funções construídas na relação entre a pessoa e seu mundo social, num momento e local específicos, configurando experiências singulares e irreversíveis no tempo. Desse modo, regulam aspectos mais relevantes das experiências e são usados como recursos ou dispositivos para sentir, pensar, agir de modo a atender à situação emergente ou a momentos de incertezas. (VALSINER, 2012)

Alguns signos podem ser libertadores aos serem expressos em momentos oportunos. Os signos evocados pelos estudantes no grupo foram aqueles mais significantes para a tarefa do grupo, momento em que a verticalidade da pessoa se encontra com a horizontalidade do grupo, segundo Pichon-Rivière (1982). A estudante Frida sintetizou que todos ali falaram um pouco de seus esforços para não demonstrarem fraquezas diante de uma realidade bem difícil em que eles viviam, e que é bem complicado falar das pressões que já sentiram e dos desafios diários que passam. Porém, para ela, esse momento da fala foi algo libertador. Sol Moura vai ao encontro de Frida quando afirma que ela e seus pares se sentem mais fortes e confiantes quando percebem que os outros passam por dificuldades semelhantes, e que também "*se sentiram incapazes, sentiram medo, duvidaram de si mesmo e chegaram ao seu objetivo*".

Nas narrativas sobre o acesso à universidade foram relatadas experiências de sofrimento psíquico. Violeta, por exemplo, disse que começou a passar por problemas psíquicos: "*o primeiro semestre foi um pesadelo, tive ansiedade, pensei em desistir. Tive que procurar terapia*". Frida relata que foi complicada a mudança de cidade, do interior, para a capital: "*tive muita dificuldade em morar em Salvador. Sou muito apegada à minha família e ter que morar com parentes aqui (Salvador) que nem conhecia previamente foi muito difícil*".

Ao narrar aos seus pares suas histórias de acesso à universidade, os estudantes abriram um espaço para compartilhar semelhanças e diferenças, construindo naquele momento uma história coletiva. (DELORY-MOMBERGER, 2014) As rupturas e as mudanças vivenciadas na educação básica, a distância territorial de acesso à universidade, as influências negativas de algumas pessoas, as dificuldades econômicas, a timidez e o medo não impediram a busca por conhecimento, ao contrário, serviram como motivações e desafios para desenvolver novas habilidades, auto-organização e perseverança na busca dos sonhos. Ao entrarem na universidade, no entanto, o desencantamento apareceu ao lado de um novo desafio: um novo modelo de aprender e de ler o mundo, o desejo de desistir diante das dificuldades, as dúvidas em relação a escolha do curso, as exigências dos professores, o manejo do tempo. Assim se faz necessário compreender como significam essas experiências na universidade, como veremos a seguir.

Rupturas-transições na experiência universitária: "*Você deve alimentar a sua esperança para que seus medos morram de fome*"

A respeito das rupturas e mudanças em contextos educativos, Coulon (2008) afirma que o estranhamento do estudante na universidade ocorre porque ele opera uma ruptura com seu passado imediato e

vivencia uma mudança total de referências. Uma das escritas autobiográficas, a do estudante Alencar Filgueiras, revela como vivencia essas rupturas: "[...] *então, este sou eu, e aqui estamos nós. Mais um dia nesta universidade que me proporciona momentos incríveis e, ao mesmo tempo, desesperadores* [...]". Outro estudante, de nome Inspiração, aprendeu a ler aos 14 anos e diz que viveu muito tempo "*sem saber o que é viajar no mar das palavras e sentimentos que a literatura nos proporciona*". Revelou que em meio a tantos contrapontos e turbulências, a experiência universitária tem sido um exercício pleno de autoconhecimento, intensas vivências e interação com pessoas que lhe auxiliam nesse processo de construção.

Zittoun (2008) explica que as rupturas são sentidas como descontinuidades, produzem mudanças nos processos identitários, nos esquemas cognitivos e reconstrução de signos, ferramentas semióticas que regulam e organizam o psiquismo, assim como diz Filgueiras: "[...] *então este sou eu, ou, pelo menos, acho que seja, pois meu íntimo ainda se encontra encoberto pela névoa que percorre minha mente e distorce minha visão acerca de mim mesmo* [...]". Na experiência de rupturas, a pessoa questiona seu passado e projeta novas perspectivas para o futuro, implicando numa mudança em seu sistema de orientação: modo de sentir, pensar e agir. Durante esse processo ela conta com outros significativos ou redes de relacionamentos que contribuem para construção de novas referências identitárias e de pertencimentos. Completa Filgueiras: "[...] *por isso, cada dia se torna um exercício pleno de autoconhecimento, de intensas vivências e interação com inúmeras pessoas que me auxiliam esse processo de construção* [...]".

Apesar das grandes dificuldades sofridas para o ingresso em uma universidade e do início muitas vezes violento, Coulon (2008, p. 77) afirma que, quando rememorado, tal experiência não é percebida como meramente negativa ou traumatizante; ao contrário, "permanece o sentimento de ter ultrapassado uma etapa importante". Assim, há a sensação de superação e vontade de avançar. A experiência inicial é uma memória ruim que, finalmente, pode ser

ressignificada. A narrativa da estudante Sol Moura parece confirmar essa tese:

> [...] *todos sentiram medo, talvez em algum momento duvidaram de si ou não tenham tido apoio de alguém, mas estão aqui.* [...] *faz com que não só valorizemos as nossas lutas e batalhas, mas também as lutas e batalhas deles. De todos nós que aqui estamos*.

Desse modo é possível perceber que, com o apoio do grupo e o reconhecimento de outros em situações similares, o estranhamento é aos poucos superado e a entrada na universidade passa a ser vivida como algo positivo, mostrando-se enquanto possibilidade de mudança de vida – ainda que permeada por dificuldades. Corroborando esse argumento, Piotto (2012) afirma que o sofrimento dos estudantes – ainda que exista e seja lembrado –, após a afiliação, não é mais a característica principal em suas narrativas; mais do que isso, a experiência universitária representa possibilidades de vida nunca imaginadas. Em sua autobiografia, a estudante Isis (2018) afirma:

> *agora, quando ela olha para trás, para o passado, parece que já viveu tanto e passou por tanta coisa, mas quando olha para frente, para o futuro, percebe o quanto ainda falta para caminhar e que será sempre assim*.

Dentre outras atividades lúdicas, exibimos o vídeo da escritora africana Chimamanda Adichie, denominado "O perigo da história única".[3] O ponto emergente principal desse encontro foi a importância de valorizar e atribuir novos sentidos e significados à sua própria história, e à consciência de como as fronteiras interculturais e as vivências emocionais proporcionam transformação, crescimento e evolução. Narrar a própria história é aprender a lidar com um processo de resistência.

---

[3] Ver em: https:/youtu.be/EC-bh1YARsc.

A universidade é percebida por esses atores como espaço de enfrentamento, de escolhas, de saber lidar com as diferenças, de interculturas, de novo modelo de aprendizagem, de uma nova forma de administrar o tempo, de conviver em grupo, de se apropriar do conhecimento. E tudo isso leva a se apropriar de si. Ao construir narrativas sobre a experiência universitária, os estudantes ressignificam sua cultura e reconstroem suas identidades. Eles admitem que não podem mudar o passado, mas podem mudar o modo como contam suas histórias, pois agora se reconhecem e se entendem como atores com possibilidades de transcender "uma história única". O grupo pontuou o quanto os estereótipos, estigmas e preconceitos impedem o progresso e as relações. Reconheceram que muitas vezes constroem ideias pré-concebidas do outro, das situações, das experiências sem questionar o que é posto e rotulado, da mesma forma que assim o fizeram com eles mesmos.

Outra técnica para sensibilizar o grupo foi a denominada "árvore que sou/estou" sugerida pelas estagiárias.[4] Convidamos os estudantes para se imaginarem enquanto árvore de acordo com suas vivências, seu desenvolvimento no curso, o lugar de suas raízes, se perceberem frutos a serem germinados e brotados. Em seguida, propomos a materialização dessa imagem através de um desenho ou colagem. Na maioria das árvores simbolizadas, as raízes foram enfatizadas e estas foram atribuídas à rede de apoio que esses estudantes se sustentavam, como a família, amigos e alguns professores que incentivavam ao ensino e os próprios amigos construídos nessa nova fase de estudo. As redes de apoio foram também percebidas como formas de nutrição, envolvidas de afetividade, pois fornecem energia para permanecer e enfrentar os obstáculos no mundo acadêmico. Um dos estudantes desenhou uma árvore invertida, as raízes por cima do tronco, e explicou sua busca de raízes para nutrir a árvore em formação.

---

[4] Daise Guimarães Abreu e Vanessa Ribeiro Meneghetti, hoje psicólogas egressas do curso de Psicologia da Uneb.

Conforme pontuou uma das estagiárias, cada estudante construiu de forma artística e simbólica a representação “arvorística” de si, através de signos, símbolos, metáforas. As representações trazidas como o sankofa, o morango, a maçã, o jambeiro, o umbuzeiro, o pinheiro, o ipê, o bambu e o dente de leão, revelaram também os elementos identitários e pertencimentos envolvidos. Projetaram no tronco a essência de cada um, formas peculiares de aprender, agir e se posicionar. As folhas e frutos representaram o que gostariam de produzir ou o que já haviam conquistado. Algumas árvores não possuíam frutos, percebidos como aprendizagem ou conclusão do curso. Para eles, os frutos representam os resultados e, ao mesmo tempo, ir além de seus limites, algo que ainda estavam amadurecendo. Um deles usou a expressão “*regar de si*”: o autoconhecimento, a reflexão sobre si, as trocas com o mundo, a flexibilidade, a abertura para o novo, a autonomia, o aprendizado. E assim, em alguns relatos se referiram ao futuro, aos projetos de vida, o que esperavam alcançar na universidade e a forma como conseguir isso. Muitos citavam a necessidade de abertura para o conhecimento, para mudança, troca de energias e descobertas, busca para mais dedicação aos estudos, ser mais autônomos na construção de seu conhecimento, buscar administrar seu tempo para o estudo reconhecendo e respeitando seus próprios limites, aceitando-se e aceitando a grande diversidade de “árvores” encontrada na comunidade acadêmica.

Cada árvore expressava a percepção de ser estudante do ensino superior e os etnométodos para lidar com as situações diárias de enfrentamento. A simbologia do bambu foi representada por uma das participantes e foi acolhida pelo grupo que discutiu a trajetória de resistência frente às adversidades da vida acadêmica. Conforme observaram as estagiárias, os estudantes conseguiram também elaborar que com todas as experiências vividas, sejam elas gratificantes ou desafiadoras, tornaram-nos mais fortes e resilientes, como o bambu, que embora pareça balançar frente ao vento, se mantém firme e perseverante em seus propósitos.

As narrativas revelaram que a universidade é percebida como lugar de enfrentamento e de contradições. Enfrentamento das dificuldades em conciliar problemas financeiros para permanecer no curso; cobranças dos professores (símbolos de coerção); falta de base nos conhecimentos provenientes da educação básica; lidar com as diferenças culturais e posicionamentos políticos e com o estigma da nota baixa. Alguns participantes declararam a falta de base na leitura e na interpretação de textos, a diferença na expressão e nos conhecimentos entre colegas que vieram de escolas particulares. Uma delas contou que uma professora escreveu numa avaliação: "*você é uma defunta*", para expressar sua indignação frente ao seu desempenho acadêmico. No entanto, ao compartilhar as experiências, revelaram maior segurança e liberdade na consciência de que é preciso reaprender a estudar na universidade e compreender que as dificuldades não são provenientes de deficiências cognitivas. Uma das estudantes concluiu: "*não é porque você é incapaz porque tirou notas baixas, não se sinta a pior de todas* [...] *precisamos respeitar o nosso tempo para aprender a aprender*".

Ao compartilharem a "vivência das marionetes", os participantes reconheceram que precisam "*nos libertar das marionetes*". Ao descreverem seus etnométodos, revelaram que buscaram na música, no teatro, nos exercícios de respiração; na participação em eventos e nos vínculos com os colegas, força análoga às lições do bambu: experimentação, força, flexibilidade, resiliência e resistência. Os estudantes buscam se "*ocupar ao invés de preocupar*" como estratégia de enfrentamento, usando os recursos que já têm para desenvolvê-los, se aliar e se fortalecer com as experiências boas e não apenas com do sofrimento e perda; aproveitar as oportunidades que surgem, enfrentando o medo e criando novos vínculos: "é bom a gente não se preocupar tanto com o que vai acontecer".

Ao mesmo tempo, os estudantes percebem que outro grande desafio na vida universitária é ter responsabilidade social e política. Sentem-se pressionados em se posicionarem politicamente, a participarem dos movimentos sociais dentro e fora da universidade.

Sentem-se inseguros em assumir posições, apresentar argumentos, se impor. Uma das estudantes afirmou que é preciso conhecer primeiro para debater e assumir posições, mas que ajudar o outro no cotidiano é também uma atitude política. Uma estagiária observou que o conhecimento para esses estudantes traz a liberdade de ser que se é, de buscar, de se encorajar. Uma docente convidada[5] registrou a importância de mudar o processo formativo dos professores universitários frente à heterogeneidade do público universitário atual, no sentido de perceber o estudante como sujeito da aprendizagem e, portanto, como construtor de seu conhecimento e capaz de desenvolver sua autonomia.

No terceiro grupo, também através de sugestão de uma estagiária e colaboração dos demais,[6] recorremos a uma técnica de integração para aprofundar a temática da experiência universitária. Dividimos o grupo em trios, dois dos estagiários tocaram instrumentos musicais para servir como fundo para primeira a tarefa dos trios: pensar em um fato que ilustre a resposta para a seguinte pergunta: "o que nunca contei a ninguém sobre minha vida estudantil?". Prosseguimos solicitando a segunda tarefa: pensar em uma música que responda a seguinte questão: "se minha experiência universitária fosse uma música, qual seria?". Dois dos grupos escolheram a mesma música ("Tente outra vez" de Raul Seixas), esta que remete ao incentivo de continuar e seguir em frente, apesar dos obstáculos encontrados nos percursos individuais. A simbologia da música remeteu sobre suas próprias trajetórias no ambiente da universidade, e tocou até mesmo os grupos que não a escolheram como música-tema.

---

5 Edleusa Garrido, líder do grupo Percursos, convidada para participar desse encontro após autorização dos participantes.

6 Agradecemos a participação das estagiárias Daiane Messias dos Santos (Pedagogia), Camila Daltro Ferreira, Gabriel Cunha Darzé, Luisa Barros Santos de Araújo, Manuel Messias Andrade da Silva Junior (Psicologia) como integrantes da equipe de coordenação do Gapeu.

Dando continuidade ao mesmo eixo temático, realizamos nesse grupo a "oficina das máscaras", denominada "A dor e a delícia de ser estudante universitário", e teve como questão norteadora: "quais desafios enfrento nesta universidade?". Essa oficina também proporcionou um processo de reconfiguração da experiência, pois foi mais um recurso utilizado para "manifestação de si" (DELORY-MOMBERGER, 2014), ou seja, um momento para narrativa dos estudantes através de um recurso lúdico e psicodramático. Portanto, pode ser considerada como uma das modalidades de biografização. As máscaras construídas representaram a identidade biográfica de seus personagens, os saberes da experiência de cada participante e suas singularidades.

Nas "narrativas de si" é possível perceber as transformações nos processos identitários, para a conquista de autonomia, que dá ao sujeito segurança para trilhar o seu caminho. Os etnométodos identificados podem ser considerados como os principais recursos simbólicos utilizados pelos estudantes para exercer seu ofício de universitários. De acordo com Zittoun (2012), os recursos simbólicos desempenham papel central nos processos de transição. Primeiramente, porque apoiam e orientam as experiências afetivas e imaginárias; em segundo lugar, porque fornecem meios semióticos para organizar e transformar as experiências pessoais. E, finalmente, ao permitirem ao sujeito tomar distância de sua própria realidade e recorrer a seus próprios recursos pessoais, favorecem a mediação das experiências passadas no enfrentamento das tensões ou rupturas vivenciadas no presente.

O próximo e último eixo temático foi mediado pelas "cartas para si", na qual os estudantes concluíram seu romance autobiográfico desenvolvendo o tema "projeto de vida" e assinaram com um pseudônimo representante das identidades construídas na universidade.

Projeto de vida: “*Ressignificar sua história e ter orgulho dela*”

Almejando auxiliar o processo de aprendizagem e construção de perspectivas do discente em sua trajetória acadêmica, as atividades no grupo foram centradas na questão norteadora: “o que pretendo fazer na minha vida acadêmica?”. As “cartas para si” foram redistribuídas aleatoriamente para cada participante, que leu cada uma como se fosse o destinatário. Ao final da leitura, o grupo discutiu os pontos em comum e tentou identificar seu autor através dos pseudônimos. Como os vínculos já estavam estabelecidos, adivinhar os autores das cartas através das características já conhecidas de cada um mostrou a afiliação que estava constituída no grupo e na comunidade acadêmica. O momento da leitura das cartas se configurou como uma escuta compreensiva dos participantes e um olhar de identificação com o “protagonista” da história narrada.

Nas cartas emergiram sentimentos de esperança e expectativa de se tornarem profissionais qualificados, éticos e bem-sucedidos. Confirmamos mais uma vez o quanto os vínculos constituídos dentro da universidade, as redes de apoio, os mantém firmes em seus propósitos. São vários os motivos e dificuldades que os impelem a desistir, a não continuar, todavia, a força e apoio que encontram entre si mesmos os tornam resilientes e mais confiantes. Ouvir a história do outro de alguma forma possibilitou a autoconfiança, a valorização de si, o respeito e autoadmiração.

No caso de Sol Moura, o grupo revelou o quanto ela transmite força através da sua trajetória histórica, o quanto extraiu dos desafios e da dor, formas de superação, ela mesma escreve: “*mude e recrie a sua história*”. A escrita da estudante Encaracolada parecia comunicar a condição atual do homem contemporâneo: um sujeito de incertezas, sem forma definida e com várias possibilidades de expressão. Resiliente aos seus medos e rupturas, ela criou como estratégia apoiar os seus pares que manifestavam dificuldades

e inseguranças. Como líder, ela colaborou com recursos para enfrentar dois medos básicos no grupo que se revelam como defesa para resistir as mudanças: medo à perda e medo do novo. (PICHON-RIVIÈRE, 1982)

Ainda referente aos medos básicos, destacamos a história de uma discente de 53 anos de idade com pseudônimo de Sucesso, que participou do primeiro grupo do Gapeu, desistiu e voltou no segundo grupo. Após ter ficado três anos desempregada, enxergou nos livros a possibilidade de "*distrair e ativar a mente*". Então, resolveu estudar para entrar na universidade. Entretanto, ao enfrentar dificuldades na afiliação intelectual, começou a perceber que precisava de ajuda em sua permanência, mas quase desistiu do curso. Recebeu o apoio de duas professoras, procurou reforço nos cursos de leitura/escrita e de teatro. Essas estratégias lhe ajudaram em sua melhor expressão e superação dos medos e afirma: "[...] *quero aqui voltar a ter o encantamento de voltar com as leituras, textos acadêmicos e com as minhas futuras produções*". Os participantes pontuaram como ela é verdadeira nas ideias e sentimentos e que está conseguindo se expressar sem medo de errar. Importante destacar o grau de pertença do grupo naquele momento final do trabalho, através da responsabilidade e comprometimento com a história de vida de seus membros.

Na sua carta, Aimé apresenta a metáfora da pipoca e dos piruás presente na crônica de Rubem Alves (2005) para ilustrar o processo de renovação propiciado pela dor e pela dureza: "[...] *cada vez fica mais quente, pensa que sua hora chegou, vai morrer! Aí, sem aviso prévio, pelo poder do fogo, a grande transformação acontece, BUM! E ela aparece como outra coisa, completamente diferente*". Essa metáfora simboliza um elemento trazido de forma recorrente pelos estudantes quanto ao seu processo de transformação no grupo, que foi nomeado por muitos como "*renovação*". Esse conteúdo sugere a ressignificação das experiências, a emergência de um novo sujeito, um novo potencial, agora mais visível. (DELORY-MOMBERGER, 2012)

Pode ser possível perceber a dor do fogo como a dor do processo de afiliação e as transformações do sujeito que se projeta para o futuro. (COULON, 2008) Sendo assim, como afirmou Isis (2018), "*ressignificar a sua história e ter orgulho dela*" é talvez o principal resultado, qualidade apontada pelo grupo e que pode ser identificada como etnométodo. (COULON, 2008) Essa ressignificação foi propiciada pelas oficinas autobiográficas, ao levar esses sujeitos a cruzarem suas histórias, identificarem-se uns nos outros e adquirir recursos para confrontarem com as rupturas.

A discussão desse último eixo mostrou mais uma vez a eficácia da atenção psicossocial aos estudantes, quando proporciona espaço para expressar narrativas sobre si mesmos, a partir de suas hipóteses, sentidos e significados. Ao compartilhar suas experiências, o sujeito produz o que Delory-Momberger (2014) denomina de heterobiografização, a dimensão socializadora da escrita de si que proporciona a reconfiguração da própria história, uma nova aprendizagem ao escutar a si e ao outro. Conforme a autora, essa prática faz emergir no sujeito um projeto pessoal ao construir novos sentidos e perspectivas de vida, dimensão da experiência indispensável no processo de formação acadêmica.

Considerações finais

Pelo que expusemos, podemos afirmar que os principais objetivos da pesquisa foram alcançados. Através do grupo de discussão, foi possível identificar e descrever como se configuram as dificuldades apresentadas pelos estudantes nas afiliações institucional e intelectual. Ao mesmo tempo, apoiamos a adaptação e o engajamento dos estudantes na vida acadêmica ao proporcionar um espaço de acolhimento, escuta e atenção psicossocial, permeada por uma metodologia dialógica e lúdica na qual puderam refletir de forma crítica sobre sua história e seu contexto, e assim ressignificar seu próprio sistema de orientação.

A construção da autobiografia proporcionou uma aprendizagem narrativa, pois os discentes encontraram pontos em comum em seus percursos de aprendizagem, afastando-se da responsabilidade individual pelo eventual insucesso acadêmico, e compartilharam seus recursos para enfrentamento. A ferramenta que usam para enfrentar esses desafios é se apropriar do conhecimento e de si mesmo e, para isso, precisam das redes de apoio, tanto antigas como aquelas que constroem na vida acadêmica.

Os participantes apontaram que a experiência marcante no grupo foi a de aprender com a história de outros, ouvir e trocar experiências. Avaliaram que compartilhar dificuldades e desafios os levam a valorizar sua história, ao perceberem pontos em comum e, ao mesmo tempo, a reconhecer suas singularidades. A coautora deste capítulo, integrante da equipe de coordenação, notou algo representativo nessa intervenção ao afirmar que "*o Gapeu torna-se um lugar político, um espaço terapêutico, devido à troca de sentimentos, de emoções e de experiências semelhantes, através das quais o ato de narrar a si é um processo de emancipação e cidadania*". Em busca de cidadania e emancipação frente às rupturas, os estudantes, ao fim do último encontro, celebraram a nova oportunidade que hoje vislumbram, ao enxergar com mais clareza o que passaram e o que pretendem alcançar, e por perceberem que não estão sozinhos com suas narrativas.

Entendemos que a promoção do desenvolvimento e da saúde mental dos estudantes universitários pode ser realizada através de intervenções que lhes permitam a construção de narrativas sobre si e sobre o mundo universitário, pois cria uma rede de significados que se traduz em cultura pessoal e coletiva e se torna reguladora de seus percursos. Nesse prisma, aprendem a se aliar e se fortalecer com as boas experiências para lidar com sofrimentos e perdas, fortalecem o vínculo com colegas para lidar com a competitividade e preconceitos, reconhecem o limite de si e do outro, ampliam participação na universidade (pesquisa, extensão, eventos) e integram conhecimentos pessoais e científicos.

Por sua vez, ao atuar no grupo de apoio aos discentes, o psicólogo compreende os significados que atribuem a experiência universitária, sua forma singular e social de construir sua relação com o saber e identifica riscos de abandono ou fracasso acadêmico. Assim, pode encaminhá-los para setores competentes que possam dar continuidade a uma orientação acadêmica, ao desenvolver atividades que auxiliem o processo de aprendizagem e potencializem suas habilidades e competências, visando seu sucesso acadêmico.

Por fim, a atuação crítica do psicólogo na universidade pode transcender a prática clínica individual ao promover intervenções em grupo nas quais os estudantes possam ressignificar suas vivências com base em seu contexto sociocultural e nas narrativas de si, aspectos relevantes para novas referências identitárias e pertencimentos. E, assim, contribuir para o aprimoramento de políticas de inclusão e permanência que garantam a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a promover melhor qualidade na formação acadêmica dos discentes ao potencializar a afiliação institucional e intelectual.

Referências

ALVES, R. *O amor que acende a lua*. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

AFONSO, M. L. M. (org.). *Oficinas em dinâmica de grupo*: um método de intervenção psicossocial. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2006.

BARBIER, R. *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BRUNER, J. S. *A cultura da educação*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

CARNEIRO, V. T.; SOARES, M. P. Oficinas de criatividade como promotoras da permanência de estudante na universidade. *In*: SANTOS, G. G.; VASCONCELOS, L.; SAMPAIO, S. M. R. *Observatório da vida estudantil*: dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária: percurso e novas perspectivas. Salvador: Edufba, 2017. p. 91-110.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber*: elementos de uma teoria. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

COULON, A. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.

COULON, A. *A condição de estudante*: a entrada na vida universitária. Salvador: Edufba, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. *A condição bibliográfica*: ensaios sobre narrativas de si. Natal: EDUFRN, 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. *As histórias de vida*: da invenção de si ao projeto de formação. Natal: EDUFRN, 2014.

LAPLANTINE, F. *A descrição etnográfica universitária*. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

LEITE, R. C. N.; RIBEIRO, R. C. M. G. B. O grupo de apoio ao estudante que ingressa na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. *In*: SANTOS, G. G.; VASCONCELOS, L.; SAMPAIO, S. M. R. (org.). *Observatório da vida estudantil*: dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária: percurso e novas perspectivas. Salvador: Edufba, 2017. p. 79-89.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; BISINOTO, C. Psicologia escolar na educação superior. *In*: GUZZO, R. L. S.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. (org.). *Psicologia escolar*: identificando e superando barreiras. São Paulo: Alínea, 2011. p. 193-214.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MOURA F. R.; FACCI. M. G. D. Atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 503-514, set./dez., 2016. Disponível em: https://bit.ly/3w8KJCd. Acesso em: 10 maio 2022.

NEGRINE, A. *Terapias corporais*: formação pessoal do adulto. Porto Alegre: Edita, 1998.

PAIVANDI, S. A qualidade da aprendizagem dos estudantes e a pedagogia na universidade. *In*: SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. M. R. (org.). *Observatório da vida estudantil*: estudos sobre a vida e culturas universitárias. Salvador: Edufba, 2012. p. 31-56.

PICHON-RIVIÈRE, E. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

PIOTTO, D. Dimensões psicológicas da experiência de estudantes das camadas populares em uma universidade pública. *In*: SANTOS, G. G.; SAMPAIO, S. M. S. (org.). *Observatório da vida estudantil*: estudos sobre a vida e culturas universitárias. Salvador: Edufba, 2013. p. 187-204.

RESSURREIÇÃO, S. B. *Coração de professor*: o (des)encanto do trabalho sob uma visão sócio-histórica e lúdica. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

RESSURREIÇÃO, S. B. *Jovens indígenas universitários*: experiências de transições e etnogênese acadêmica nas fronteiras interculturais do desenvolvimento. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SAMPAIO, S. M. R. Educação superior como espaço privilegiado para orientação acadêmica. *In*: GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. (org.). *Psicologia escolar*: identificando e superando barreiras. São Paulo: Alínea, 2011. p. 215-228.

TEIXEIRA, A. M. F. Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. *In*: SAMPAIO, S. M. R. *Observatório da vida estudantil*: primeiros estudos. Salvador: Edufba, 2011. p. 27-51.

UZZEL, D.; BARNETT, J. Pesquisa etnográfica e pesquisa-ação. *In*: BREAKWELL, G. B. (org.). *Métodos de pesquisa em psicologia*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 302-320.

VALSINER, J. *Fundamentos de uma psicologia cultural*: mundos da mente, mundos da vida. Porto Alegre: ArtMed, 2012.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, 2006. Disponível em: https://bit.ly/3LTNmhD. Acesso em: 10 maio 2022.

ZITTOUN, T. Une psychologie des transitions : des ruptures aux ressources. *In*: CURCHOD, P.; DOUDIN, P. A.; LAFORTUNE, L. (ed.). *Accompagner les transitions du préscolaire à l'université*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2012. p. 261-279.

Afetividade, estilo de apego e relação professor-aluno no ensino superior

Naira Figueredo Marinho
Rachel Coelho Ripardo
Aline Beckmann Menezes

O cenário atual do ensino superior brasileiro

A escola possui uma série de funções sociais, algumas que permanecem ao longo da história e outras que se modificam. Sobre este tema, Bueno (2001, p. 5) afirma que historicamente "a escola se constituiu no *lócus* privilegiado de acesso aos bens culturais produzidos e valorizados pela humanidade" enquanto outras funções eram designadas à família e à comunidade como um todo. Com o processo de urbanização, houve uma ampliação da função da escola, ao se tornar o "espaço social privilegiado de convivência" (BUENO, 2001, p. 5), e passou-se a atribuir a esta as funções de constituição do sujeito.

Compreender o espaço educacional no desenvolvimento humano implica analisar os múltiplos níveis de ensino e os diferentes processos e vivências envolvidas em cada um deles. Considerando o foco deste trabalho, cabe aqui discutir o papel do ensino superior no desenvolvimento pessoal dos aprendizes.

Sparta e Gomes (2005) discutem a transição do ensino médio para o superior, investigando a importância desse ingresso no ensino superior para os estudantes. De acordo com a pesquisa brasileira

realizada com 659 concluintes do ensino médio das redes pública e privada, 86,2% dos participantes pretendiam prestar vestibular para ingresso no ensino superior. Na rede privada, esse percentual era ainda maior (95,4%) do que na rede pública (77%). Contudo, na rede pública há uma sobreposição de planos, já que 64,2% da amostra também pretendia ingressar no mercado de trabalho.

Esse cenário remete ao processo de democratização do acesso ao ensino superior. De acordo com Sparta e Gomes (2005), as políticas públicas e mecanismos de regulação recentemente criados favoreceram que o ensino superior se tornasse uma alternativa viável para os estratos sociais menos privilegiados, aos quais o ensino superior era quase inacessível no passado. Contudo, os autores também analisam a viabilidade da experiência educacional para esse público, muitas vezes sendo alvo de insucesso e abandono. Esta situação muitas vezes é encarada de forma supersimplificada – e cômoda – ao colocar sobre o aluno toda a responsabilidade por seu (in)sucesso. Os autores apontam, assim, a importância de compreender as trajetórias prévias destes alunos e seus contextos histórico-sociais, de modo a influenciar práticas pedagógicas e políticas institucionais. Só assim se pode pensar em uma real democratização do ensino superior, garantindo que, além do acesso, haja permanência e qualidade de ensino.

No que tange essa qualidade de ensino, diversos autores têm discutido a importância de olhar além de notas e da perspectiva conteudista, investigando a vivência acadêmica no ensino superior e sua influência sobre o desenvolvimento individual. (MATTA; LEBRÃO; HELENO, 2017) Santos e demais autores (2016) investigaram a relação entre vivências acadêmicas e sofrimento psíquico. Para os autores, o conceito de vivências acadêmicas "refere-se a um conjunto geral de aspectos de experiências universitárias, os quais se refletem no desempenho e sucesso dos alunos" (SANTOS et al., 2016, p. 836), contemplando diferentes domínios como acadêmico, social, pessoal e vocacional. Na pesquisa em questão, os autores encontraram que a adequação ao curso foi uma dificuldade

recorrente, bem como o sofrimento psíquico (apontado por 107 de 119 dos participantes).

É nesse contexto de democratização do ensino superior e de potencialização de vivências acadêmicas positivas que cresce a necessidade de inserção da Psicologia Escolar no ensino superior. Bisinoto, Marinho e Almeida (2010) discutem, assim, que a Psicologia Escolar pode contribuir com a função social do ensino superior através de práticas que abranjam a resolução de problemas e os processos de aprendizagem, mas também atuem junto a questões estruturais de currículo, estratégias de ensino e avaliação. Estes autores defendem, assim, uma atuação que favoreça "o desenvolvimento de ações efetivamente comprometidas com a promoção do sucesso acadêmico e da formação pessoal e profissional de cidadãos". (BISINOTO; MARINHO; ALMEIDA, 2010, p. 115)

Esta reflexão conduz a uma proposta educacional que vá além do conteudismo, que contribua também com a formação da identidade pessoal, com o desenvolvimento da cidadania, entre outros. Nessa direção, Almeida (2002) afirma que a escola assume diversas funções sociais, que ele exemplifica como funções instrucionais (ligada ao currículo); de desenvolvimento e socialização (relacionadas a atitudes e competências); de custódia (decorrentes da ausência da família em casa); de certificação (relacionada ao ingresso no mercado de trabalho); e de estratificação social (utilizada como um dos elementos para estratificar a sociedade).

Pode-se compreender que esta proposição é aplicável a todos os níveis de ensino, de modo que a ênfase atribuída a uma (ou várias) destas funções sociais é um compromisso social e pedagógico com uma concepção de educação e incorre na adoção de práticas e organização institucional específicas. Para o autor, uma instituição de ensino que se compromete com "a transformação e o desenvolvimento pessoal" dos educandos precisa proporcionar "tempos e espaços para o seu desenvolvimento psicossocial e realização pessoal". (ALMEIDA, 2002, p. 156)

Para tal, Almeida (2002) defende a importância de que o professor ajude os alunos a aprenderem a pensar. Tarefa esta que demanda preparo docente para a condução da prática pedagógica voltada à autonomia estudantil, na qual assuma mais um papel de facilitador do processo de aprendizagem do que transmissor de informações. Deste modo, espera-se que se estabeleça uma relação de confiança entre professor e aluno, de modo que o primeiro permita a construção do conhecimento e o segundo recorra ao primeiro para receber ajudas, suporte e orientações ao longo de seu processo.

Afetividade na relação professor-aluno

A relação professor-aluno perpassa múltiplos aspectos. Um dos que têm sido mais abordados e que será enfatizado neste capítulo é a afetividade. Tendo por base os escritos de Vygotsky, Tassoni (2000) discute a afetividade na relação professor-aluno a partir da análise da importância da mediação e da interação social no processo de aprendizagem. Para a autora, "são as relações humanas que formam a essência do objeto de conhecimento, pois este só existe a partir de seu uso social". (TASSONI, 2000, p. 2) Tassoni afirma que a dimensão cognitiva não é desconectada da dimensão afetiva, sendo o componente afetivo conferido a partir das relações sociais desenvolvidas no processo de aprendizagem. (TASSONI, 2000)

Desta forma, dela destaca a importância de se compreender que "o comportamento do professor, em sala de aula, expressa suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos que afetam cada aluno individualmente". (TASSONI, 2000, p. 13) A autora afirma que a afetividade se refere a um conjunto complexo de formas de expressão, não podendo ser reduzida ao contato físico ou a elogios. Elementos relacionais como o respeito, a valorização individual e a reciprocidade, por exemplo, se tornam formas importantes de expressão afetiva, especialmente quando se trata de

idades mais avançadas. A autora apresenta, ainda, dados de uma pesquisa desenvolvida em contexto escolar na qual encontrou que a afetividade se configura como uma variável relevante não só para o desenvolvimento do educando, mas também para sua aprendizagem do conteúdo formal, favorecendo seu engajamento em processos educativos.

Considerando essa compreensão da afetividade como algo que deve compor de maneira intencional a prática docente, pode-se refletir sobre sua inserção no planejamento. Benvenuti, Oliveira e Lyle (2017) enfatizam, assim, que para contemplar a afetividade, o planejamento docente deve considerar a relação do educando com o ambiente, criando condições para que ele desenvolva autonomia e que destaque ao próprio educando as contribuições sociais decorrentes do processo de aprendizagem.

De acordo com Benvenuti, Oliveira e Lyle (2017, p. 368), "contexto da educação, formal ou não, é a base para a construção de motivação para aprender e de laços afetivos que perduram por toda a vida". Para os autores, de modo convergente ao já exposto por Tassoni (2000), é importante reconhecer que as dimensões cognitivas e afetivas estão inter-relacionadas, não sendo construtos inconciliáveis, como muitas vezes são abordados no contexto educacional.

Um desafio vivenciado para o exercício de uma docência pautada na afetividade se refere às condições de trabalho docente e, mais especificamente, ao enfrentamento de práticas violentas e/ou de indisciplina na sala de aula. Silva, Aznar-Farias e Silvares (2009) realizaram um estudo sobre o treino de habilidades sociais com docentes e o impacto deste treino na relação professor-aluno. Entre os resultados encontrados, as autoras discutem que na presença de comportamentos desrespeitosos por parte dos estudantes, muitas vezes os professores demonstram não saber como proceder, havendo um distanciamento pessoal ou, como apontam Viecili e Medeiros (2002), passam a adotar práticas coercitivas frente estes alunos (em especial aqueles com histórico de fracasso escolar). Por outro lado, Silva, Aznar-Farias e Silvares (2009) indicam que o treino

de habilidades sociais com docentes pode afetar positivamente a experiência escolar, abrangendo tanto aspectos de aprendizagem formal quanto de vivência da experiência afetiva.

Muitos dos estudos desenvolvidos na temática focam a educação básica. Contudo, não parece uma extrapolação infundada esperar que aspectos afetivos sejam importantes também na vivência acadêmica no ensino superior – mesmo que esta afetividade se materialize em práticas diferenciadas adequadamente à faixa etária, como já pontuava Tassoni (2000).

Pires, Almeida e Jesus (2013, p. 202) pesquisaram o que seria o "bom professor" na perspectiva de estudantes universitários. Entre as categorias de resposta encontradas, as autoras destacam a "prática docente diferenciada" (ALMEIDA; JESUS, 2013, p. 202), a qual é exemplificada por atitudes como: incentivar o aluno; "buscar maneiras de fazer com que o aluno chegue ao aprendizado"; "desperte o querer mais"; e demonstre "paixão pelo que faz". De acordo com os autores, isso poderia ser sintetizado afirmando que na concepção dos alunos investigados, o bom professor é "aquele que apoia e valoriza o processo educativo e formativo dos seus educandos". Apesar de que neste capítulo os autores não utilizam a expressão "afetividade", a partir das considerações já levantadas, pode-se compreender que para os alunos da pesquisa desenvolvida por eles, o bom professor é um professor afetivo. Depreende-se isto do caráter relacional enfatizado pelas categorias, que suscita a autonomia e o desenvolvimento pessoal como produtos.

Outro estudo sobre ensino de excelência no ensino superior foi desenvolvido por Henklain e demais autores (2018). Com uma amostra de 186 estudantes universitários de graduação em Psicologia, os autores encontraram que o item considerado mais importante (que obteve a maior média), de 28 itens investigados para caracterizar um professor excelente, é o respeito. Posteriormente, investigando a hierarquia de relevância dos itens ante 467 estudantes universitários de graduação em Psicologia de diferentes regiões do Brasil, os autores encontraram que os itens mais

relevantes foram, respectivamente: domínio de conteúdo; *acessibilidade*; promoção do pensamento crítico; *entusiasmo*; esforço em ser um professor melhor; *flexibilidade*; *comunicação efetiva*; *encorajamento e preocupação*; *criatividade e desperta o interesse*; preparação. Os itens aqui destacados podem ser compreendidos como relacionados à afetividade – mesmo que o termo não seja adotado pelos autores.

Percebe-se, assim, que a temática da afetividade é pouco discutida quando se analisa a relação professor-aluno no ensino superior, como se neste contexto o componente técnico-científico se sobrepujasse, tornando-a irrelevante e mesmo desnecessária. Contudo, ao investigar o que torna um professor um profissional de excelência, inevitavelmente a afetividade comparece como elemento constitutivo desta relação social na qual se produz contextos de aprendizagem.

O que foi exposto até este momento são apenas reflexões iniciais que contextualizam a proposta deste capítulo. Tendo como premissa o papel do ambiente educacional no desenvolvimento individual e destacando a relação professor-aluno como espaço social de importante impacto sobre este desenvolvimento, propõe-se então discutir a relação entre o desenvolvimento pessoal docente – em especial o fenômeno do apego (permeado por afetividade) – e seus possíveis impactos na vivência acadêmica no ensino superior.

Teoria do apego

A teoria do apego foi criada por John Bowlby (2002) para explicar a importância do vínculo entre criança e cuidador. Seus estudos com órfãos ingleses da Segunda Guerra Mundial demonstraram o impacto da falta de um cuidador contínuo e o levou a identificar a predisposição infantil para a vinculação com uma figura humana em seus primeiros meses de vida.

No primeiro ano de vida, o apego se desenvolve durante as interações da díade criança-cuidador, através de um sistema integrado de comportamento que tem como finalidade a proximidade com uma figura materna. (BOWLBY, 2002) Os padrões de relacionamentos são aprendidos durante este momento, sem a necessidade de associação como reforçadores primários (como alimentação), contrariando premissas psicanalistas da época. A criança também aprende sua relação no mundo e o efeito de suas ações, desenvolvendo o que é chamado *self* (ou "eu"), tornando-se difícil mudá-lo com o tempo. (KIRSH; CASSADY, 1997; SROUFE; FLESSON, 1986)

Apesar de muitos pais terem medo de "errar com suas crianças" (grifo nosso), a criança não desenvolve um vínculo de apego diante de apenas uma interação, mas da sucessão destas. Crianças que possuem figuras de apego constantes, que respondem às solicitações daquelas, e que as acalmam quando estas se veem diante de estresse, costumam desenvolver um estilo de apego infantil seguro. (AINSWORTH, 1978; DALBEM; DELL'AGLIO, 2005) Elas aprendem desta forma que são dignas de amor e que podem confiar nas pessoas ao seu redor. Esta é uma visão positiva de *self* e de mundo.

Por outro lado, crianças que não tem suas necessidades atendidas, são ignoradas e possuem um(a) cuidador(a) ausente, costumam desenvolver um estilo de apego inseguro evitativo. Para estas, as pessoas ao redor não podem ajudá-las, e se desenvolve uma visão negativa de mundo. O *self*, entretanto, é desenvolvido de forma positiva, mas elas se tornam crianças que têm dificuldade para se ligarem afetivamente às pessoas. (AINSWORTH, 1978; DALBEM; DELL'AGLIO, 2005)

Por fim, alguns cuidadores(as) sufocam a criança de cuidados, alternando momentos de desligamento. A criança passa a não saber (de forma não consciente) quando será ajudada diante do perigo. Seu *self* é desenvolvido de forma negativa, passando a acreditar que não é merecedora de carinho, por isso se apega muito facilmente

e com alta intensidade às pessoas, por ter uma visão de mundo positiva. O apego desenvolvido nestes casos é o inseguro ansioso. (AINSWORTH, 1978; DALBEM; DELL'AGLIO, 2005)

Há ainda um quarto grupo de apego, proposto por Main e Solomom (1990), o apego desorganizado/desorientado. As crianças deste grupo, em experimentos com estressores para determinar o estilo de apego, apresentam comportamentos contraditórios, impulsividade, estados de transe e perturbações. Não costuma ser estudado na população média, mas em casos de adoecimento mental grave. Muitos cuidadores são usuários de drogas com desestruturação psicológica, ou possuem graves transtornos mentais.

Durante a infância, a criança pode ter mais de uma figura de apego, mas uma delas costuma ser a principal. À medida que cresce, e passa a frequentar a escola, a visão de *self* e de mundo começa a influenciar seus novos relacionamentos. Na escola, crianças inseguras e evitativas se aproximam dificilmente dos professores, mesmo quando machucados ou desapontados. Enquanto isso, as crianças resistentes/ambivalentes mostram uma dependência crônica, procuram desesperadamente contato em certas situações seguras, sendo sedutoras e esperando ser abordadas pelos professores. (SROUFE; FLESSON, 1986)

As respostas de apego que são mais comportamentais na infância se tornam mais simbólicas na adolescência. O comportamento de apego é dirigido para outros adultos e os comportamentos evitativos aumentam em relação aos pais, não importando o estilo de apego do indivíduo. Com a entrada na adolescência, a rede social usualmente se expande e as relações começam a ser moldadas pela atração sexual. (DALBEM; DELL'AGLIO, 2005) Mesmo com esta influência, porém, os comportamentos de apego são diferentes dos comportamentos sexuais quanto à forma de ativação, aos objetos aos quais se direcionam e à fase em que ocorrem. (BOWLBY, 2002) Além disso, as figuras de apego na vida adulta não apenas cuidam, mas podem ser cuidadas. E na velhice, um filho pode se tornar figura de apego para seu pai ou mãe.

O estilo de apego não influencia apenas relacionamentos sexuais/românticos ou ligados à família, seus comportamentos são generalizados e interferem nas relações de amizade, de estudo e de trabalho. O vínculo que se estabelece entre duas pessoas, mesmo que por curto tempo, pode ser influenciado pela visão de *self* e de mundo da pessoa. Isto porque o estilo de apego faz parte da personalidade de cada indivíduo, produz expectativas sobre futuros relacionamentos (fazendo a pessoa escolher situações que confirmem essas mesmas expectativas), modela a forma como a pessoa faz e entende um relacionamento e prevê diferenças individuais em organizações comportamentais (personalidade) e na qualidade de relacionamentos tardios. (SROUFE; FLESSON, 1986)

Na vida adulta, pessoas com estilo de apego seguro tem maior independência dos pais, e costumam estabelecer relacionamentos duradouros. É importante dizer que este estilo não é o "mais saudável" mas que é adaptado para um contexto específico de desenvolvimento (assim como os outros dois estilos mais comuns). Pessoas com estilo ansioso tem maior sofrimento nos relacionamentos, normalmente afetando relacionamentos de trabalho com a necessidade excessiva de ser cuidado. Pessoas com estilo evitativo, por outro lado, podem carecer de se envolver mais com seus colegas de trabalho, para desenvolver relações mais satisfatórias. (MAYSELESS; DANIELE; SHARABANY, 1996)

Pessoas que escolhem a profissão de docência, assim como várias outras profissões que necessitam de envolvimento com outras pessoas e ter sucesso a partir desta interação, são influenciadas por seu estilo de apego. Segundo Abreu (2005), no ambiente de trabalho as pessoas com estilo de apego seguro apresentam interações mais seguras, visto que tiveram uma história de interação sem problemas com suas figuras de apego. Os evitativos provavelmente buscam trabalhar com tarefas que envolvam objetos, e em locais que envolvam menos pessoas. Os ansiosos, entretanto, tendem a usar o local de trabalho e seus colegas como oportunidade de estabelecer os vínculos, sendo esse o foco principal, e depois, o de realizar a tarefa em si.

Relação professor-aluno e a teoria do apego

Conhecer os fatores que são de grande relevância para uma profissão é essencial para o desenvolvimento de metas para lidar com problemáticas do cenário atual. Em relação aos professores, podemos apontar questões como o abandono da profissão e adoecimento físico e mental, ambos em estado crescente nos últimos anos. (SPILT; KOOMEN; THIJS, 2011)

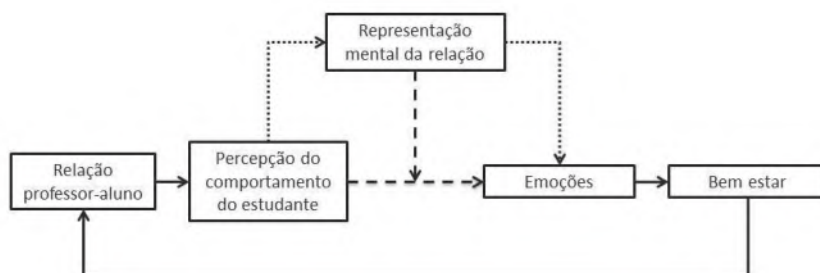
A necessidade de professores saberem manusear a complexa rede de relacionamentos do ambiente de ensino é algo que pode se tornar desgastante com o decorrer do tempo, afetando diretamente o bem-estar desses profissionais e sua eficiência em ambiente de trabalho. (PRILLELTENSKY; NEFF; BESSEL, 2016)

O campo de conhecimento da relação professor-aluno com ênfase no aluno é bem desenvolvido. Para os estudantes, há dados que reforçam o quanto a afetividade presente na relação é um fator importante para o bem-estar, engajamento e sucesso acadêmico dos estudantes. (ROORDA et al., 2011) Contudo, relações permeadas pela falta de confiança e conflito geralmente causam consequências negativas que afetam diretamente a aprendizagem. (HAMRE et al., 2007)

Nas últimas décadas, houve um crescimento nos campos de pesquisa que avaliam a relação professor-aluno com ênfase no professor. Em especial, muitos pesquisadores têm utilizado a teoria do apego como base para suas fundamentações. Spilt, Koomen e Thijs (2011) apresentaram uma hipótese na qual professores internalizam suas experiências com estudantes em modelos mentais de representação. Esses modelos são responsáveis por guiar as respostas emocionais nas interações diárias com os alunos, afetando diretamente o bem-estar desses profissionais em longo prazo.

Tais modelos representacionais sofrem influência não somente da percepção profissional, mas também da percepção pessoal, já que ambas são indissociáveis. Eles abrangem conjuntos de crenças

e sensações no que diz respeito a si mesmo (seu *self*), aos estudantes e à relação professor-aluno, considerando diferentes níveis de generalização. O modelo, devido a sua estrutura, permite a compreensão do que guia comportamentos e respostas decorrentes da interação professor-aluno, podendo conceder respostas quanto à eficiência na aprendizagem e ao bem-estar, podendo ser associado a diferentes quadros de adoecimento, como *burnout* e estresse crônico. (SPILT; KOOMEN; THIJS, 2011)

Figura 1 – Diagrama de modelo teórico

Fonte: Spilt, Koomen e Thijs (2011, p. 460).

Na Figura 1, podemos ver que as linhas pontilhadas indicam a mediação proposta, no qual os modelos representacionais são compostos com base nas percepções do comportamento do estudante. As linhas tracejadas indicam a interação entre a percepção do comportamento do estudante e os modelos representacionais desenvolvidos nas emoções demonstradas. (SPILT; KOOMEN; THIJS, 2011)

Também foi desenvolvida a hipótese de modelos representacionais específicos para alunos individuais: esses conteriam a imagem individual do aluno, a percepção de si mesmo na interação, assim como os sentimentos internalizados que constroem essa imagem. Relações individuais são importantes, pois estão diretamente vinculadas ao bem-estar e autoestima em professores. (PIANTA; HAMRE; STUHLMAN, 2003; SPILT; KOOMEN; THIJS, 2011)

Ademais, professores também parecem possuir modelos representacionais de domínio específico, contendo expectativas generalizadas e crenças sobre si mesmos, sobre seus diversos papéis na atuação docente (cuidadores, disciplinadores, instrutores), sobre a eficácia, sobre como estudantes devem se relacionar aos seus professores e metas quanto à sua interação com os estudantes. (SPILT; KOOMEN; THIJS, 2011)

Existem duas escalas que vêm sendo amplamente utilizadas nas pesquisas sobre relação professor-aluno considerando a teoria do apego. A *Student–Teacher Relationship Scale* (STRS) (PIANTA, 2001), que é uma escala altamente utilizada para medir percepções de conflito, proximidade e dependência (quando presente) em relações de docentes com crianças da pré-escola até o fundamental II. Alguns pesquisadores também utilizam a *Teacher Relationship Interview* (TRI) (PIANTA, 1999), sendo esta uma entrevista semiestruturada usada para acessar os modelos mentais de apego e parentalidade.

Evans, Butterworth e Law (2019) testaram o modelo teórico de Spilt, Koomen e Thijs (2011), encontrando resultados consistentes quanto ao fato de as representações mentais dos professores possuírem papel significante ao intermediar respostas afetivas negativas em relação a estudantes com comportamentos disruptivos. Embora professores possam responder com emoções negativas ao perceber tais comportamentos, essas emoções podem dar forma a futuras percepções dos comportamentos dos alunos, influenciando o quanto um professor investe nas relações com alunos desafiadores. Boas relações estão associadas a melhores estados psicológicos, tanto dos alunos quanto dos professores, enquanto relacionamentos conflituosos demonstram menor afetividade por parte dos professores.

A pesquisa também encontrou baixos escores de exaustão emocional quando professores reportaram relações consistentes com todos os estudantes, o que reforça a importância de boas relações para o bem-estar dos professores. Além disso, muitos professores relataram que as relações desenvolvidas com os estudantes

eram umas das principais satisfações de suas carreiras. (EVANS; BUTTERWORTH; LAW, 2019)

Encorajar professores a refletirem sobre as experiências vividas com seus estudantes pode ser uma estratégia efetiva para um melhor aprimoramento da relação em ambiente educacional. Spilt e demais autores (2012) desenvolveram um programa chamado *Relationship-Focused Reflection Program* (RFRP), buscando encorajar professores da pré-escola a refletirem sobre interações comuns com um aluno em particular, fornecendo treinamento interpessoal a esses profissionais. Embora o programa ainda esteja em desenvolvimento, ele demonstrou resultados promissores com todos os professores, que foram sensibilizados quanto a desenvolver melhores interações com seus alunos.

Ainda existem poucas pesquisas quanto aos estilos de apego em professores, e até agora, aquelas desenvolvidas não encontraram resultados consistentes sobre os estilos de apego poderem conferir algum tipo de vulnerabilidade quanto à qualidade das interações com os estudantes. (CONSTANTINO; OLESH, 1999; EVANS; BUTTERWORTH; LAW, 2019; MILATZ; LÜFTENEGGER; SCHOBER, 2015)

Em contrapartida, houve uma alta proporção de professores com estilo de apego inseguro, em especial no início da carreira. Alguns estudos têm relacionado o estilo de apego inseguro em professores com *burnout*, estresse emocional, estratégias de manejo de sala não efetivas e problemas quanto ao controle do comportamento dos estudantes. (SPILT; KOOMEN; THIJS, 2011) Nas pesquisas realizadas utilizando estilos e a história de apego, geralmente há associação com os motivos pelos quais professores ingressaram na área de educação, estratégias preferenciais no manejo de comportamento, comportamento de cuidado, e avaliação da relação individual professor-aluno. (SPILT; KOOMEN; THIJS, 2011)

Professores podem se tornar figuras de apego de seus estudantes, o que vai depender de seu próprio estilo de apego. Existem treinamentos que instruem professores a interagir com o estudante de forma individual, ir em direção às iniciativas dos estudantes, e

operar como base segura (estando disponível quando o estudante passa por um evento estressor). A maior parte deste treinamento é focado em crianças em idade escolar, mas os princípios podem ser usados na educação de adolescentes e adultos. Há muitas vezes a ideia, de acordo com os pesquisadores que criam estes treinamentos, de que os estudantes não podem propriamente aprender se tiverem um estilo inseguro, visto que a aprendizagem depende da exploração do ambiente, que é influenciada pelo estilo de apego infantil. (ROSABAL-COTO et al., 2017)

Professores com estilo de apego inseguro, entretanto, podem não ser capazes de estabelecer uma vinculação segura com seus estudantes, e isso ser uma fonte de estresse em si. Além disso, Gunnar e Davis (2003) sustentam que pessoas com estilo de apego inseguro tem uma ativação superior do mecanismo de estresse. São mais desmotivados diante de desafios, por acreditarem que não conseguem dar conta, evitando assim estas situações desafiadoras. Seu foco se torna o fracasso, e passam a sentir medo do que possa acontecer caso fracassem.

De acordo com Fleming (2008), adultos com estilo de apego seguro, em uma situação de aprendizagem, se sentem mais confortáveis em explorar novas formas de pensar problemas acadêmicos, são mais otimistas ao lidar com o estresse, conseguem mais facilmente ter empatia pelo outro, ter maior capacidade de concentração e cooperação, e são mais confiantes e resilientes. Buscam ajuda diante de questões que extrapolam suas capacidades, são mais flexíveis, e expressam mais facilmente suas emoções.

Por outro lado, adultos ansiosos não conseguem lidar com sua ansiedade diante de eventos estressores, tentando evitá-la, pois muitas vezes não consideram que seus vínculos de apego na vida adulta conseguem ser apoiadores. Na sala de aula, o adulto ansioso está mais preocupado com os aspectos emocionais da experiência, sendo mais difícil focar nas questões objetivas. Os adultos evitativos se distanciam dos outros, e se sentem desconfortáveis quando outras pessoas se expressam emocionalmente – o que tem sido

cada vez mais comum em ambientes escolares. (FLEMING, 2008) Sustentamos diante disso, portanto, que salas de aula lotadas, problemas com alunos, com colegas e superiores, sucateamento da escola, entre outros, são focos de estresse para o professor, que tem seus sistemas de estresse mais ativados, especialmente quando possuem um estilo de apego inseguro. Este é um fator que contribui para o adoecimento docente e relacionamentos de menor qualidade com os estudantes.

Hipotetizamos que, diante do estresse, professores com um estilo de apego inseguro evitativo se afastem mais de interações com os estudantes, aparentando serem mais frios, e tendo menos empatia com questões estudantis. Os objetivos de interagir com o estudante de forma individual, ir em direção às iniciativas dos estudantes, e operar como base segura, não são, portanto, atingidos, interferindo na aprendizagem em si.

Estes objetivos também podem ser apenas parcialmente atingidos no caso de docentes com o estilo de apego inseguro ansioso, em que a pessoa deixa de focar no objetivo da relação (que é de ensino e aprendizagem), e passa a utilizá-la para garantir segurança emocional, colocando suas necessidades na frente das dos alunos, e estabelecendo relacionamentos algumas vezes inapropriados, ao tentar ser cuidado pelo aluno.

Considerações finais

Este capítulo sobre o impacto da afetividade e do estilo de apego adulto na relação professor-aluno no ensino superior possibilitou relacionar questões afetivas da sala de aula com o estado emocional do professor. Entretanto, este é um texto inicial, que possui hipóteses a serem testadas em pesquisas empíricas, que relacionem o estilo de apego adulto com a prática docente.

Ainda há pouca pesquisa sobre o estilo de apego adulto que não diga respeito à vinculação romântica, o que é um obstáculo ao uso da teoria do apego na vida adulta. Entretanto, diante da importância da afetividade na relação professor-aluno em todas as etapas de ensino, incluindo o ensino superior, é possível perceber como o estilo de apego se torna um constructo que não pode ser ignorado pela Psicologia Escolar.

Referências

ABREU, C. N. *Teoria do apego*: fundamentos, pesquisas e implicações clínicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

AINSWORTH, M. D. S. *et al. Patterns of attachment*: assessed in the strange situation and at home. Hillsdale: Erlbaum, 1978.

ALMEIDA, L. Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 155-165, dez., 2002.

BENVENUTI, M. F. L.; OLIVEIRA, T. P.; LYLE, L. A, G. Afeto e comportamento social no planejamento do ensino: a importância das consequências do comportamento. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 368-377, set./dez., 2017.

BISINOTO, C.; MARINHO, C.; ALMEIDA, L. S. Contribuições da psicologia escolar à promoção do sucesso acadêmico na educação superior. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL "CONTRIBUTOS DA PSICOLOGIA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS", 1., Braga, 2010. *Anais* [...]. Braga: Universidade do Minho. 2010. p. 1-15.

BOWLBY, J. *Apego*: a natureza do vínculo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BUENO, J. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 17, p. 101-110, jun., 2001.

CONSTANTINO, J. N.; OLESH, H. Mental representations of attachment in day care providers. *Infant Mental Health Journal*: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health, Southgate, v. 20, n. 2, p. 138-147, jun./set., 1999.

DALBERM, J. X.; DELL'AGLIO, D. D. Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, p. 12-24, 2005.

EVANS, D.; BUTTERWORTH, R.; LAW, G. Understanding associations between perceptions of student behaviour, conflict representations in the teacher-student relationship and teachers' emotional experiences. *Teaching and Teacher Education*, Amsterdam, v. 82, p. 55-68, 2019.

FLEMING, T. A secure base for adult learning: attachment theory and adult education. *Adult Learner*: The Irish Journal of Adult and Community Education, Dublin, v. 33, p. 33-53, 2008.

GUNNAR, M. R.; DAVIS, E. P. Stress and emotions in early childhood. *In*: LERNER, R. M.; EASTERBROOKS, M. A.; MISTRY, J. (ed.). *Handbook of psychology*: developmental psychology. 2003. p. 113-134.

HAMRE, B. K. *et al.* Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, Hoboken, v. 17, n. 1, p. 115-136, fev., 2007.

HENKLAIN, M. H. O. *et al.* Brazilian faculty and student perspectives on excellent teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, Hoboken, v. 2018, n. 156, p. 31-39, dez., 2018.

KIRSH, S. J.; CASSIDY, J. Preschoolers' attention to and memory for attachment-relevant information. *Child Development*, Washington, D.C., v. 68, n. 6, p. 1143-1153, dez., 1997.

MAIN, M.; SOLOMON, J. Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. *Attachment in the Preschool Years*: Theory, Research, and Intervention, Washington, D.C., v. 1, p. 121-160, 1990.

MATTA, C.; LEBRÃO, S.; HELENO, M. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 583-591, 2017.

MAYSELESS, O.; DANIELI, R.; SHARABANY, R. Adults' attachment patterns: coping with separations. *Journal of Youth and Adolescence*, New York, v. 25, n. 5, p. 667-690, out., 1996.

MILATZ, A.; LÜFTENEGGER, M.; SCHOBER, B. Teachers' relationship closeness with students as a resource for teacher wellbeing: a response surface analytical approach. *Frontiers in Psychology*, Lausanne, v. 6, n. 1949, p. 1-16, dez., 2015.

PIANTA, R. *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, D.C.: APA, 1999.

PIANTA, R. *Student–teacher relationship scale (STRS)*: short form. Lutz, FL: Psycho-logical Assessment Resources, 2001.

PIANTA, R.; HAMRE, B.; STUHLMAN, M. Relationships between teachers and children. *Handbook of psychology*: educational psychology. Hoboken: Wiley, 2003. v. 7, p. 199-234.

PIRES, E. D. P. B.; ALMEIDA, D. C. M. N.; JESUS, D. C. Docência universitária: o olhar do aluno: um estudo das representações sociais de estudantes universitários sobre o "bom professor". *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 187-208, jul./dez., 2013.

PRILLELTENSKY, I.; NEFF, M.; BESSELL, A. Teacher stress: what it is, why it's important, how it can be alleviated. *Theory into Practice*, Philadelphia, v. 55, n. 2, p. 104-111, mar., 2016.

ROORDA, D. *et al.* The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, Thousand Oaks, v. 81, n. 4, p. 493-529, dez., 2011.

ROSABAL-COTO, M. *et al.* Real-world applications of attachment theory. *In*: LUPP, J. R. (ed.). *The cultural nature of attachment*: contextualizing relationships and development. Cambridge, MA: MIT Press, 2017. p. 335-354.

SANTOS, A. A. *et al.* Vivências acadêmicas e sofrimento psíquico de estudantes de psicologia. *Psicologia*: Ciência e Profissão, Brasília, DF, v. 36, n. 4, p. 831-846, out./dez., 2016.

SILVA, D. A.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. M. Influência do treino em habilidades sociais na relação professor-aluno: uma contribuição psicopedagógica para professores. *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 68-90, set./out., 2009.

SPARTA, M.; GOMES, W. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 45-53, dez., 2005.

SPILT, J. L. *et al.* Supporting teachers' relationships with disruptive children: the potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development*, New York, v. 14, n. 3, p. 305-318, maio/jun., 2012.

SPILT, J. L.; KOOMEN, H. M. Y.; THIJS, J. T. Teacher wellbeing: the importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, New York, v. 23, n. 4, p. 457-477, jul., 2011.

SROUFE, L. A.; FLEESON, J. Attachment and the construction of relationships. *Relationships and Development*, New York, v. 51, p. 72, p. 57-71, 1986.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. *Psicologia, análise e crítica da prática educacional*. Campinas: Anped, 2000. p. 1-17.

VIECILI, J.; MEDEIROS, J. A coerção e suas implicações na relação professor-aluno, 2. *Psico-USF*, *Bragança Paulista,* v. 7, n. 2, p. 229-238, maio/ago., 2002.

“E eu não tenho cara de médica?”: Acesso e permanência de estudantes de camadas populares no curso de Medicina da Universidade Federal da Bahia

Sandra Andrade da Silva
Sônia Maria Rocha Sampaio

Introdução

A história do ensino superior brasileiro revela como a predominância de grupos hegemônicos nas salas de aula das universidades tem sido importante para a constituição de lideranças intelectuais, políticas e econômicas. Este fato reforça os traços de elitismo e seletividade que delimitaram quais os grupos sociais seriam diferenciados pelo privilégio ou pela privação do acesso à educação. A necessidade imperativa de democratização do ensino em todos os níveis tem feito parte da agenda de discussões em diferentes instâncias da sociedade brasileira há décadas. A ampliação das possibilidades de acesso e permanência de estudantes no ensino superior tem convocado a atenção dos pesquisadores – especialmente no que diz respeito à inserção de um novo segmento social constituído por estudantes oriundos das camadas populares. (HERINGER, 2013; ZAGO; BROCCO, 2014) Essa novidade é fruto de um conjunto de políticas, iniciativas e ações criadas com o intuito de ampliar a oferta de possibilidades para a inserção de grupos sociais tradicionalmente segregados do sistema de educação superior. (HERINGER; HONORATO, 2015)

As camadas populares brasileiras são compostas por famílias de baixa renda, sem tradição universitária e que residem em bairros localizados nas periferias das cidades. (TEIXEIRA, 2010; HONORATO, 2015) O fato é que, contradizendo esse cenário persistente, nestes últimos anos, estes grupos têm suplantado os obstáculos impostos pela exclusão social e realizado percursos de longevidade educacional. (ZAGO, 2006) Deste modo, o perfil dos estudantes universitários está sendo transformado e isto tem resultado em reavaliações e mudanças institucionais.

Heringer e Honorato (2015) e Zago (2014) demarcam que a localização socioeconômica é um fator proeminente para a frequência em determinados cursos universitários. O agrupamento de estudantes brancos e de poder aquisitivo em cursos de alto prestígio revela a existência de formas complementares de seletividade que não se esgotam nas disputas entre candidatos e número de vagas ou pontos de corte das notas mínimas exigidas. Segundo Vargas (2015), as profissões imperiais são apropriadas por grupos sociais que se organizam em instituições e no mercado, estimulando e atraindo seus iguais. Destaca-se o fenômeno simbólico do prestígio, o pertencimento racial e localização social apontada pela situação socioeconômica do estudante, assim como a manutenção de uma cultura marcada por processos de exclusão de grupos com outros perfis. (PORTES; SOUSA, 2012)

Neste âmbito, os cursos de Medicina, Engenharias e Direito se destacam e têm a carreira médica como o representante maior da elitização na educação superior brasileira. (COELHO, 1999) Aqui, a clientela é composta por quem integra famílias que detêm os meios de produção de conhecimentos e demais espaços de decisão e poder. (SANTOS FILHO, 1986) Desta forma, a inserção de estudantes das camadas populares neste curso ainda se configura como uma exceção, explicitando uma dinâmica de inclusão-exclusão desses grupos na entrada na vida universitária.

Neste capítulo, apresentamos um recorte da pesquisa de mestrado “Travessias improváveis: permanência de estudantes das camadas

populares no Curso de Medicina da Universidade Federal da Bahia", que teve por objetivo analisar as experiências relacionadas à consolidação da permanência de estudantes provenientes de camadas populares nesta que é uma das instituições médicas mais tradicionais do país. Aqui apresentaremos o itinerário de um dos seis participantes deste estudo, oriunda de extrato popular, pertencente a uma família sem percurso de longevidade escolar e que é da primeira geração a ingressar na educação superior. A abordagem do tema foi qualitativa e adotou o referencial teórico do interacionismo simbólico, vertente microssociológica que analisa os processos interacionais em desenvolvimento entre os sujeitos e seus contextos, bem como os significados que surgem destas experiências. As técnicas de produção de dados utilizadas foram o diário de campo e entrevistas ancoradas na proposta metodológica da entrevista compreensiva.

O ensino superior brasileiro e o acesso aos cursos de alto prestígio social: reprodução de poder e privilégios

O Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2016) aponta que, ao longo dos anos, um grupo de cursos tem apresentado os maiores números de matrículas em todo o ensino superior brasileiro. Este grupo é composto por profissões que veiculam um poder emblemático ao conferirem o título de "doutor(a)" aos seus estudantes e assim permanecem no imaginário social como profissões excepcionalmente bem sucedidas. (BARBOSA; SANTOS, 2011) Neste quesito, conforme citado, as carreiras de Medicina, Engenharias e Direito compõem uma tríade clássica desde seus primórdios. (COELHO, 1999) Sendo tratadas como profissões imperiais desde o século XIX e continuando a ser, até os dias atuais, a elite da educação superior brasileira.

Além do fenômeno simbólico do prestígio diferencial mencionado, cursos e carreiras denominadas de profissões imperiais se destacam pelo aspecto do pertencimento social determinado pela localização socioeconômica do estudante. (VARGAS, 2010, 2011) A conservação de um perfil selecionado e homogêneo nas salas de aula revela o quanto estes cursos estão reservados para uma elite que marca a constituição de uma nobreza imperial das inteligências. (SANTOS FILHO, 1986) De tal modo que a cristalização deste tipo de hierarquia nas universidades significa que eleger uma destas carreiras não se relaciona somente com aptidões e/ou preferências, mas sobretudo com condições individuais e sociais que encaminham esta escolha. A clientela tradicional é composta por quem detém os meios de produção de conhecimentos, cultura e economia, ou seja, espaços de decisão e poder. (SANTOS FILHO, 1986) Assim, a maior dificuldade para alcançar uma vaga nos cursos imperiais atinge exatamente os grupos menos privilegiados.

Segundo dados publicados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (2018), 56% da população jovem do país constrói percursos educacionais até o ensino médio e apenas 15,3% concluem seus estudos superiores. Esse imenso contingente que não prolonga seu percurso escolar está localizado em estratos menos abastados da população. É notável que o cerceamento deste público à educação se intensifique na proporção em que avançamos nos níveis de escolaridade e atue como uma espécie de estratégia de represamento social. (QUEIROZ, 2006; WANDERLEY, 2014) Deste modo, o processo de seletividade é composto por diversas camadas que têm se revelado no curso da história do acesso à educação no país.

Conforme os dados apresentados, uma grande parcela dos estudantes que completam o ensino médio não consegue avançar para o ensino superior e, muitas vezes, nem sequer o têm como um horizonte possível em seus projetos de vida. Estudantes de origem popular “em sua maioria pretos e pardos, que, em geral, frequentam escolas públicas de menor qualidade, não têm muitas expectativas de entrada no ensino superior, ou, em muitos casos, ingressam em

instituições e cursos de menor prestígio social". (VARGAS, 2011) Entendemos que a educação em nosso país assume um valor posicional e essencialmente estrutural e é capaz de definir e distinguir os grupos que estão mais habilitados socialmente para estar "acima da média", traçar os caminhos até o ingresso no ensino superior com maiores possibilidades e ocupar as carreiras de alto prestígio.

Ao longo de toda sua história, o ensino superior brasileiro apresentou um perfil pequeno e exclusivo, pensado para atender a uma pequena elite. (VARGAS, 2011) Dessa forma, o fortalecimento das políticas de ação afirmativa é imprescindível para modificar o histórico de alta seletividade que caracteriza o ingresso no sistema de ensino superior público. Além disso, provocar a reflexão sobre a regulação da efetiva democracia educacional em contraponto às evidências da primazia de um perfil-padrão de estudante em carreiras de maior prestígio e a hierarquização de cursos.

De fato, a recente expansão e abertura do ensino superior têm permitido que estudantes de grupos menos favorecidos acessem essa etapa da educação, sendo, em muitos casos, a primeira geração de suas famílias a alcançar o ensino universitário. (ZAGO, 2006) Entretanto, este crescimento massificado tem se dado de forma mais intensa em cursos de menor prestígio social, "potencializando uma distribuição desigual entre os cursos do ensino superior". (HERINGER; KLITZKER, 2017, p. 39) Deste modo, as disparidades de acesso e permanência na formação superior ainda constituem um fenômeno essencialmente estrutural, integrado ao processo histórico da educação e seu sólido padrão de desigualdade.

O curso de medicina e o perfil recente dos estudantes "doutores"

A Faculdade de Medicina da Bahia da Universidade Federal da Bahia (Fameb/UFBA) foi a primeira escola de nível superior em Medicina

do Brasil. Inicialmente, nomeada como Escola de Cirurgia da Bahia, passou a se chamar Academia Médico-Cirúrgica e, por fim, em 1832, recebeu o nome de Faculdade de Medicina da Bahia. Este período marca uma reforma educacional no país caracterizada pela organização de espaços destinado ao ensino, o desenvolvimento da ciência e da formação cultural para os segmentos privilegiados da população durante a vigência do império português. E, conforme dados disponibilizados em *site* institucional, ao longo dos anos, a estruturação do curso de Medicina sofreu adaptações em decorrência de demandas sociais, econômicas e políticas. Hoje, o estado da Bahia tem 15 cursos de Medicina que funcionam em regime integral e somam o total de 1.263 vagas. O curso da Fameb é um dos mais tradicionais dessa universidade e tem grande importância na história da educação superior e do desenvolvimento da área da saúde no país.

Um importante estudo do perfil socioeconômico dos estudantes de graduação no Brasil foi realizado no início desta década e analisado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A pesquisa destaca que "Medicina é o único dos 47 cursos, nos seis anos sob análise, a aumentar a presença de estudantes mais ricos e diminuir a de estudantes mais pobres, apesar das políticas públicas de inclusão". (RISTOFF, 2013, p. 11) As conclusões da pesquisa evidenciam que, a despeito das políticas de expansão e acesso, "em todos os cursos, exceto em Medicina, houve crescimento do percentual de alunos da faixa de até três [salários] mínimos". (RISTOFF, 2013, p. 13) Presumimos o quanto certos cursos de graduação retratam de forma ostensiva o poder socioeconômico e, ao mesmo tempo, expõem as desigualdades que atravessam o contexto educacional brasileiro. Esses números revelam não apenas as diferenças de origem familiar entre os estudantes inseridos em cursos de alto prestígio, mas também o quanto seu perfil não representa a população brasileira.

Em 2018 foi lançada a Demografia Médica do Brasil (SCHEFFER, 2018), com informações estatísticas e dados demográficos nacionais, que permitem uma compreensão do estudante e do

profissional recém-formado, com a finalidade de tornar possível o mapeamento da atual prática médica no país. Atualmente temos 289 cursos de Medicina no país, que ofertam 29.271 vagas anuais autorizadas. Desse total de vagas, 10.237 são oferecidas em instituições públicas (35%). As demais 19.034 (65%) vagas são oferecidas por escolas médicas privadas. Estas vagas têm sido ocupadas por grupos cada vez mais jovens e femininos (50,7%). Além disso, 77,2% se autodeclaram da cor branca, apenas 1,8% se declararam negros e 16,2%, pardos. Cerca de 91% são solteiros(as) e 93,5% não têm filhos. E, em média, os estudantes recém-formados em Medicina têm 27 anos de idade: 16,8% deles tinham até 24 anos, 68,4% tinham de 25 a 29 anos e apenas 14,8% dos participantes tinham 30 anos ou mais.

Quanto à escolaridade dos pais, cerca de 65% deste grupo têm pais com curso superior completo, sendo que, no caso das mães, 69,4% completaram esse nível de escolaridade. Aproximadamente um terço dos graduados (32,6%) tem algum médico em suas famílias. Entre os estudantes de instituições públicas, 79,1% informaram ter cursado ensino médio em escolas particulares – da mesma forma, em faculdades privadas, 80,3% também estudaram em colégios particulares. Um total de 85,6% contou com o apoio financeiro da família para custear todos os custos com o curso e cerca de 56% residem com pais ou parentes. Neste quesito, pouco mais de um terço (35,4%) advém de famílias com renda mensal entre 3 e 10 salários-mínimos e outros 29% têm renda mensal de 11 a 20 salários-mínimos. Aqueles(as) que vêm de famílias com renda mensal acima de 21 salários-mínimos somam 31,2% dos estudantes de faculdades privadas e 20,4% de instituições públicas.

A maioria dos entrevistados (88,3%) ingressou no curso de Medicina através da seleção tradicional. Outros 4,1% através do Enem como complemento de nota e 1,6% por meio da Lei de Cotas. Em relação a estes últimos, o documento ressalta que ingressaram no curso seis anos antes, “momento em que essas modalidades complementares de acesso ao ensino superior ainda eram pouco

praticadas ou não extensivas à Medicina". (SCHEFFER, 2018, p. 66) Por fim, quanto à assistência estudantil, entre os que cursaram faculdade pública, 92,4% não receberam nem bolsa nem auxílio financeiro.

Esses resultados permitem dizer que estamos diante de um perfil de estudantes bastante homogêneo e caracterizado por jovens oriundos de estratos abastados da sociedade. A recente implementação de políticas para garantia do acesso e permanência, bem como ampliação de cursos e vagas no ensino superior, tem contribuído paulatinamente para a construção de um novo retrato de estudante do ensino superior. Porém, estes dados ainda explicitam que a posição socioeconômica é aspecto categórico nos caminhos trilhados por um(a) jovem rumo a educação superior. (RISTOFF, 2013) As práticas seletivas de acesso a cursos de alto prestígio social permanecem agenciando a hierarquização de cursos e confirmando a desigualdade na educação superior, entrave para viabilizar a justa democratização da universidade brasileira. Para os jovens de camadas populares que ingressam no ensino superior, sendo os primeiros de suas famílias ou comunidades a chegar a esse nível de escolaridade, estar na universidade significa um passo muito importante em suas biografias individuais e coletivas. Diante de uma realidade que aniquila, objetiva e simbolicamente, a juventude brasileira pobre e negra, é possível afirmar que o ingresso no ensino superior favorece a falência dos diagnósticos excludentes e se contrapõe ao lugar socialmente destinado a esses segmentos. (BARBOSA, 2015)

Ana e os itinerários até a universidade: "desistir nunca foi uma opção pra mim"

Ana (nome fictício) cresceu num município do interior da Bahia localizado acerca de 70 quilômetros da capital. Sua família vivia em uma região rural, pequena e humilde. Os pais, que não finalizaram

o ensino médio, mantinham Ana e seus dois irmãos estudando numa escola localizada próximo à roça onde moravam. Diante dos poucos recursos para prosseguir a trajetória escolar no próprio local de moradia, os filhos mudam de endereço e residem com vários parentes em outros municípios até concluírem o ensino médio. O sonho de Ana era conseguir estudar numa faculdade algum dia, mas achava que a competência escolar que tinha alcançado até ali era insuficiente para garantir acesso ao ensino superior ou ao mercado de trabalho local. A escassez de oportunidades de emprego e as dificuldades financeiras de sua mãe exigiam que Ana partisse em busca de alguma possibilidade de produzir renda. Nesse momento, a jovem inicia uma desafiante caminhada que a conduz para longe de sua cidade de origem e de sua família, mas em direção aos seus objetivos. Aos 23 anos, Ana chega à capital para trabalhar como babá em um condomínio de luxo da região metropolitana.

> *Quando eu acabei o 2º grau, não tinha emprego. Não tinha emprego e meus pais tinham muita dificuldade financeira e eles tinham se separado. E aí pra ajudar minha mãe eu fui trabalhar de babá, aqui em Salvador.* [...] *Eu tinha uns 23, 24 anos. E eu fiquei trabalhando lá e ajudando minha mãe. Porque ela saiu da casa de meu pai e meio que não tinha onde morar.*

A remuneração recebida pelo trabalho, em regime integral, servia para ajudar sua mãe a construir uma casa no interior da Bahia e poupar o possível. Com o trabalho, Ana conquista uma nova condição dentro de sua família. A assunção deste novo papel, desempenhado na condição de trabalhadora e suporte financeiro, colabora para a integração de elementos significativos de escolha e autonomia na elaboração de suas ações. (SANDSTROM, 2016) Ana atua e oportuniza mudanças em sua trajetória de vida a partir da projeção de possibilidades direcionadas para o futuro. Mais uma alteração de rota estava por vir. Ela desejava se mudar, mais uma vez, para outro município da região, que poderia ofertar melhores opções de

empregabilidade e de estudo. Para isso, ela usa como estratégia iniciar um curso de nível técnico. Ana acreditava que, sendo aprovada, teria uma profissão e poderia concretizar a mudança planejada. E, em dupla jornada, continuava como babá e estudava à noite no próprio local de trabalho. Após dois anos, a construção da casa para sua mãe chega ao fim e Ana foi aprovada para o curso técnico de Eletroeletrônica. Segue, então, para o novo endereço.

Ana almejava avançar em seu percurso escolar e caminhar em direção ao ensino superior. Continuar o curso técnico surge como mais uma estratégia para se manter estudando. E, dentro do possível, preparar-se para alcançar boa nota no Enem – principal modalidade de ingresso e concessão de bolsas de financiamento estudantil nas instituições de ensino superior. O enfrentamento da tripla jornada era a alternativa para garantir a sobrevivência e alcançar os objetivos que almejava: durante o dia, trabalhava numa farmácia e, à noite, ao tempo em que finalizava o curso técnico também estudava para o Enem. Além disso, cuidava dos afazeres domésticos cotidianos.

O itinerário de Ana até aqui conduz à reflexão sobre as condições que caracterizam os decursos de jovens de camadas populares que desejam e efetivam o ingresso no ensino superior: ser um(a) estudante que trabalha ou trabalhador(a) que estuda. No primeiro caso, a dificuldade maior seria o trabalho e, no segundo, o estudo. (PORTES; SOUZA, 2012) Para estas famílias, a convocação para o trabalho que integra o processo de desenvolvimento psicológico e social destes jovens é, quase sempre, inaugurado precocemente diante da necessidade estrutural que resulta em renda familiar insuficiente para garantir o mínimo de condição de vida. Aqui, este amadurecimento da identidade de trabalhador(a) sugere a busca por independência e autonomia enquanto condições para a garantia da sobrevivência. (WATARAI; ROMANELLI, 2010) Por outro lado, neste contexto, segundo Vargas e Costa de Paula (2013), a existência de trabalho viabiliza o impedimento à escolarização e acaba por fragilizar a condição de estudante ao produzir uma combinação

que pouco beneficia a conclusão do curso escolhido e a busca por maiores níveis de escolaridade. Dessa forma é compreensível, porque é característica do processo educacional e destes estudantes pobres, iniciar os estudos superiores com mais idade que outros segmentos.

Segundo a Pnad Contínua (2018), a incompletude dos estudos de pessoas entre 14 e 29 anos tem como motivo mais frequente o trabalho – porque trabalhavam, estavam procurando trabalho ou conseguiram trabalho que começaria em breve – sendo indicado por 34,5% das pessoas sem instrução ou com ensino fundamental incompleto; 43,7% das que possuíam ensino médio incompleto; e 42,6% daquelas com ensino superior incompleto. A dificuldade de ajuste entre as requisições da escolarização e a obrigação de trabalhar é imposta e, cotidianamente, vivida por um contingente expressivo de nossa população. O par dilemático 'trabalho-estudo' prenuncia desacordos e atinge a real possibilidade de um jovem submetido a essa difícil condição de usufruir integralmente da experiência de escolarização delongada.

A estudante define a notícia de sua aprovação em Medicina como "*aquele gol da Seleção (brasileira) aos 45 (minutos) do segundo tempo*". Esta metáfora, que recorre ao futebol, nos aproxima dos sentimentos mistos de tensão, euforia e alegria que tomam conta de uma jogadora quando seu time, após uma partida difícil, exaustiva e repleta de obstáculos, é classificado nos minutos finais da partida e segue com louvor para a próxima fase do campeonato. Até aqui, Ana desempenhou múltiplos papéis: técnica, jogadora titular e artilheira. E, neste caso, supomos que fazem parte do seu time aqueles(as) que a impulsionaram a ganhar velocidade no campo, driblar os desafios, arriscar os passes de bola e chutes a gol. Já o time adversário e seus respectivos jogadores podem ser representados pelas faltas cometidas e dificuldades que emergiram durante este jogo – que teve início numa várzea da zona rural do interior da Bahia e terminou no mármore da Faculdade de Medicina da UFBA.

Entre o acesso e a permanência: as primeiras vivências e os enfrentamentos cotidianos

Ana definiu seu início no curso como "*conturbado demais*". Ela caracteriza, repetidas vezes, este período como "*impactante*" e "*diferente*". Percebemos esse "impacto" em sua expressão corporal durante a entrevista. A palavra 'impacto' traduz colisão, abalo, comoção ou choque. Durante esse período inicial, Ana precisou lidar com novos rearranjos. A grade curricular do curso de Medicina é intensa, extensa e ministrada exclusivamente em período integral. E, por conta disso, não poderia mais continuar trabalhando. Felizmente, Ana foi contemplada com o auxílio-moradia do Programa de Assistência Estudantil da PROAE. Isto a motivou a solicitar moradia em uma das unidades de Residência Universitária da UFBA. Até que isto se tornasse realidade, Ana ainda precisava residir em outro município. Os transtornos com deslocamentos diários só aumentaram, fator apontado como uma das principais dificuldades vivenciadas no período. A estudante saia de casa às 5h20min e só retornava por volta de 23h. Embora não trabalhasse mais e não precisasse arcar com o pagamento do aluguel, o confronto com a extenuante dupla jornada persistia já que o retorno para casa não significava descanso. Ana precisava cuidar das demandas domésticas, alimentação, organização e preparação para as aulas do dia seguinte.

> *E mesmo com todo cansaço, eu tava feliz porque eu tava fazendo um curso e numa faculdade. Só de ter entrado numa faculdade já era uma realização enorme. Porque meus pais nunca tiveram essa oportunidade e eu sempre falava que eu ia fazer, eu ia estudar, eu ia fazer uma faculdade. Mas, eu achava que era um sonho de criança assim. Não imaginava que fosse dar certo de verdade. Então, apesar de todo cansaço era uma vitória enorme e eu me sentia motivada por isso.*

O período inicial de entrada na universidade é extremamente delicado – sobretudo por solicitar o gerenciamento imediato da transição para um novo *status*: o de estudante universitário. (COULON, 2008) Nesta nova posição é necessário lidar com novas regras, rotinas e realizar muitas adaptações. Estas não são instauradas prontamente – pelo contrário, precisarão ser consolidadas ao longo das experiências no contexto do primeiro ano universitário. Além disso, a inserção na cultura estudantil do curso de Medicina e suas exigências específicas estão intimamente entrelaçadas à essa construção – que não se dá de forma linear e tranquila. (BECKER et al., 2007) Através de uma série de rupturas e processos de desestruturação, cada um(a) utilizará as estratégias possíveis, previamente conhecidas ou inéditas, em busca da consolidação de seu novo papel. Ao avaliar seu percurso, Ana pontua três dificuldades marcantes neste período inicial: a natureza e volume dos conteúdos acadêmicos, carência financeira e falta de rede de apoio afetiva.

O encontro com os extensos e complexos conteúdos das disciplinas do curso surge como um dos principais fatores de desestruturação vivenciados por Ana. Ela ressalta que havia uma exigência subjacente de um repertório anterior de aprendizagens que serviriam como apoio para a compreensão destes componentes curriculares, eliminando dificuldades e viabilizando um bom desempenho. Essa "base" faz referência a supostos conteúdos que deveriam ter sido aprendidos durante o ensino médio e que também seria responsável pelo treinamento dos alunos para lidar com níveis altos de exigência cotidiana na sala de aula. Aqui, percebemos a expectativa de um determinado tipo de escola, de ensino e de estudante que chega à sala de aula de um curso de Medicina. É nesse momento que se dá o processo de categorização que demarca quem já está capacitado(a) para o curso ou não, quem enfrentará maior ou menor dificuldade do longo dos semestres e quem alcançará ou não boas notas.

> *Eu tive dificuldades em relação aos conteúdos dados no curso. Por ter vindo de escola pública e não ter tido uma base escolar tão, tão... da forma que é exigida no curso de Medicina, entendeu? Aí, no início foi bem difícil.* [...] *As cobranças em relação aos conteúdos do curso, a dar conta do aprendizado, do ritmo de prova. E da carga horária de estudo que era totalmente diferente e surreal.*

Ana reflete sobre seu percurso até aqui e dimensiona as carências que vivenciou durante os estudos em escolas da zona rural. Ela passa pelo questionamento do quanto estaria preparada para atender a tantas exigências e conclui que "*só o esforço não seria suficiente*" – especialmente após sua primeira reprovação. Os conteúdos densos e minuciosos exigiam o desenvolvimento de habilidades e estratégias para não ser eliminada ou se autoeliminar. (COULON, 2008) Esse ponto permite identificar a relação complexa que se estabelece entre contextos social, universitário e pessoal. A interação entre essas dimensões requisita desdobramentos e ações para planificar as tarefas necessárias à permanência da estudante. Ana se dá conta de que não teria que aprender apenas os conteúdos, mas sobretudo sobre como poderia se relacionar com eles considerando o sistema de avaliação adotado pelo curso. Em grande parte das disciplinas, o importante é aprender a decorar e identificar que as respostas corretas só eram encontradas entre as inúmeras notas de rodapé e quase nunca no texto principal. Em seguida, aprender a esquecer. Esquecer estes conteúdos para decorar os próximos e, assim, conseguir garantir as aprovações necessárias para prosseguir sua formação sem muito atraso.

> *Muita coisa pra decorar, entendeu? Tem matérias que são extremamente decorebas. Tem algumas coisas que você estuda e você aprende. Outras, você só decora. Decora até aquela prova. Aí depois, você tem que esquecer o que decorou ali porque tem a próxima prova pra você decorar. Eu nunca estudei tendo que decorar as coisas. Nem no ensino médio eu fazia isso por que era... foi muito precário, entendeu?*

Para os estudantes oriundos das camadas populares, o esforço empreendido ultrapassa a carga de estudo e da aprendizagem das estratégias para dar respostas favoráveis. A sobrecarga exige muito mais do que o "esforço" evocado por Ana e resultam em "*cansaço físico e mental muito grande*". Esse cansaço, vivenciado por ela nos últimos anos, ganha outra dimensão quando conclui que não havia a possibilidade de desistir. Compreendemos que este sentimento de Ana não se refere apenas à renúncia da oportunidade de ingressar num curso e numa universidade de prestígio – mas também a não se exonerar do privilégio de ter essa experiência, e concluí-la considerando o número de pessoas à margem das oportunidades de mobilidade educacional e social que "*gostariam de estar no meu lugar*". Embora tivesse o apoio simbólico de seus familiares, precisou percorrer este caminho individualmente, aprender a negociar cotidianamente com a própria realidade e ser "*forte, muito forte*" para batalhar pela própria sobrevivência. Aqui, percebemos outra nuance sobre o que significa o caminho para permanecer: a responsabilidade de ser "forte, muito forte" e renovar a todo instante as estratégias para superar os desafios.

> *Situações que eram motivadas por uma carência financeira de falta de recursos, de livros, de instrumentos, até mesmo de vestimentas, de roupas pra ir pra faculdade, pra tá vestida adequadamente nos espaços, entendeu? Principalmente, por quê minha família é muito pobre.*

Ana se aventura a viver entre estudantes cujas referências e estilos de vida eram muito distantes dos seus. O que pode ser estendido para o corpo docente que "*não estava acostumado com alunos com este perfil [de camadas populares]*". Tamanha era a distância em relação aos colegas e professores que ela experimentava a sensação de "não entender o que diziam". E aqui, ela não se refere a vocabulário ou linguagem – mas como aquelas pessoas comunicam "*o [seu] estilo de vida: como se vestem, como andam, como*

falam, sobre o que falam", uma experiência tão diferente do que ela estava habituada nos espaços em que circulava. O sentimento de que ocupava o lado oposto deste perfil atravessou seu processo de constituição de vínculos e reforçou um sentimento de solidão. Tudo isto contribuiu para que Ana se sentisse à margem de seu grupo de colegas tanto nas salas de aula quanto nos corredores da Faculdade de Medicina. O resultado disso foram vínculos superficiais que até geravam algum contato, mas que acabavam quando "*batia o sinal e sumia todo mundo*".

> *Acho que foi um choque cultural e também um choque de realidade.* [...] *São diferenças também de pessoas com idades diferentes, de uma classe social diferente, que tinham vivências diferentes. Por que tinha colegas que tinham acabado de completar 18 anos, sabe? Eu tenho 32 agora, eu entrei com 28 anos. Aí eu já entrei 10 anos mais velha do que meus colegas.*

A cena narrada por Ana sobre a interação com seus colegas é uma amostra de um diálogo que pode se dar entre identidades pessoais e sociais. (SANDSTROM, 2016) A identidade pessoal se refere à individualidade de Ana e àquilo que integra exclusivamente sua biografia e a distingue dos demais indivíduos, colaborando para seu processo de autoidentificação. Do mesmo modo, engloba aspectos variados que atribuem a cada indivíduo elementos que compõem sua história e sua subjetividade. Já a identidade social inclui características atreladas a formas de comportamento que Ana incorpora em função de sua participação em contextos sociais específicos, que a autoidentificam e também a identificam perante outros colegas como integrante de determinado grupo social. (SANDSTROM, 2016)

Aqui, a identidade social envolve uma relação de inclusão, ao possibilitar a integração de Ana em conjuntos de outros indivíduos portadores dos mesmos atributos e permitindo sua identificação, e também atua na relação de exclusão que opera diferenciações com pessoas pertencentes a agrupamentos distintos. Estas

diferenciações se dão com base em demarcadores, como idade, gênero, etnia, camada social e grupo econômico; utilizados por Ana para localizar a si mesma e aos grupos com quem poderia estabelecer eventuais vinculações. Logo, o encontro entre identidades é o que promove as categorizações responsáveis também por processos de reconhecimento ou desconhecimento, estabelecimento de fronteiras simbólicas e sociais entre os sujeitos.

A partir do segundo ano "*as coisas foram acontecendo*". A reprovação e as dificuldades de relacionamento interpessoal exigem que ela realinhe suas estratégias de afiliação. Ana se insere em outra turma, opta por diluir um dos semestres e reduz o número de disciplinas para minimizar a carga de trabalho. Neste tempo, reencontra ex-colegas e constitui um grupo de identificação e afeto. Juntos constroem novas estratégias de estudo, como gravação e transcrição das aulas, compartilhamento de materiais e composição de equipes para trabalho. O suporte social de ter amigos diminuía solidão e a fazia se sentir menos fragilizada, acolhida e pertencendo a uma comunidade. Assim, a interação afetiva, o reconhecimento do outro e do grupo viabilizam novas experiências que, em conjunto, fortalecem sua permanência a partir de então.

Nesse momento, Ana foi convocada para ocupar uma das vagas na Residência Universitária da UFBA, ampliando ainda mais sua rede de contatos, além de marcar o fim dos penosos deslocamentos que faziam parte de seu cotidiano. O extremo cansaço físico, tão presente em seu relato, foi suavizado pela economia do deslocamento entre os *campi* da universidade e sua residência, e agora, em companhia de colegas. Estes aspectos modificaram significativamente sua rotina e viabilizaram sua permanência no curso. Ana "*já tava sabendo como as coisas funcionavam*" e, embora a dificuldade com os conteúdos mais densos permanecesse, tinha consolidado estratégias individuais e coletivas para vivenciar os estudos de um jeito mais suave. Assim, o processo de adaptação se tornou "*mais leve*" e o tempo de estranheza do contexto universitário dá espaço a um tempo de acomodações e aprendizagens. (COULON, 2008)

Ana destaca que o contato com os pacientes foram os momentos mais felizes e positivos que teve durante o curso – e, talvez, os únicos. De forma geral, este momento da formação médica é bastante desejado e importante para o estudante-doutor. Após longos semestres desenvolvendo atividades exclusivamente dentro da universidade, a vivência da rotina de um hospital e o contato real com pacientes conduzem os futuros médicos a uma experiência valiosa e à construção de autonomia. (BECKER et al., 2007) A intensa convivência com outros colegas em formação e a compreensão hierárquica de funções neste espaço participam desse processo. Ana ressalta que nesse momento pôde "*aprender mais, aprender melhor*", desenvolvendo o diálogo entre teoria e prática clínica. Ressaltou também que nestas experiências teve contato com diversas especialidades, supervisões e visitas às enfermarias, elucidação de casos clínicos e acompanhamento de pacientes com diferentes necessidades médicas e vulnerabilidades socioeconômicas. Ana se enxerga "*nessas pessoas*". Reforça o que significa fazer parte de uma família pobre que precisa de cuidados médicos e como é difícil conseguir uma consulta e ir até um hospital. Isto aponta para uma percepção mais humanizada do fazer médico aliada à sensibilidade para as desigualdades e vulnerabilidades sociais que regem o cotidiano dessas pessoas.

> *As pessoas não estão acostumadas a ver uma pessoa como eu lá, mulher negra. Acho que isso gera um pouco de dúvida* [...]. *E tem pessoas que acreditam que a gente, que é pobre, tem que estar em lugares compatíveis para pessoas pobres.*

O confronto com o "*perfil padrão do estudante de Medicina*" é bastante presente nos relatos desta estudante. Segundo Ana, as pessoas ainda não estão acostumadas com o seu "*tipo*" porque "*a figura do médico sempre foi estabelecida de uma forma e a gente não pode fazer de conta que não é assim, por que é*". Acessar o ensino superior é uma etapa dos muitos desafios enfrentados por jovens

que, como Ana, são negros(as), originários(as) de camadas populares e instituições de ensino públicas, assim como famílias sem exemplos de alguém que tenha sequer visitado uma universidade. No que se refere ao curso de Medicina, historicamente, foi ocupado por pessoas brancas docentes e discentes, oriundos de setores hegemônicos e instituições de ensino privadas, bem como de famílias com tradição universitária ou médica. Além disso, há também os posicionamentos elitistas e meritocráticos adotados por uma parcela dos professores e estudantes do curso e já largamente publicizados nos meios de comunicação. Este espaço de poder e prestígio, que caracteriza a história da Medicina em nosso país, ao longo de boa parte de sua história, só consentiu a presença da população negra e pobre como meros objetos para experimentação médica de pesquisadores(as) e estudantes brancos. (SCHWARCZ, 1993) O reflexo disso é a desconfiança imputada à Ana, a estranheza por ela ter conseguido ingressar neste espaço de prestígio e ultrapassar as extremas seletividades e, sobretudo, por nele permanecer.

Os sentidos e significados da permanência

Permanecer para a estudante significa "*uma grande vitória*". Tornou-se uma referência em sua família por ter sido a primeira a conseguir efetivar um percurso de longevidade escolar e segue incentivando seus irmãos a "*estudar mais*". Ana pontua que "*muitas vezes surgem necessidades maiores e isso acaba anulando os sonhos de algumas pessoas*" – consideramos aqui as diversas vulnerabilidades a que estão expostas a juventude de camadas populares e que também viveram as dificuldades para permanecer nos estudos.

> *Pra mim é uma vitória, viu? Uma vitória de verdade. Principalmente por causa da minha trajetória. Eu tenho colegas assim que dizem 'ah, você está muito velha!'. Aí eu comecei*

a dar umas respostas e fazer um resumo rápido do que eu já fiz, do que eu já passei. E falo 'se você fizer o mesmo caminho que eu sem se desviar e você conseguir chegar onde eu cheguei, aí a gente conversa'. [...] *Eu fiz isso algumas vezes. Foi necessário. E fui aprendendo aos poucos a me impor. Agora estou mais madura e preparada.*

A narrativa da estudante diz muito sobre como ela compreende seu desenvolvimento e o reconhecimento do que nomeou como "*força*" e "*resignação*" para agenciar os microacontecimentos que compuseram sua história e a impulsionaram a prosseguir. Assim como, por ter desenvolvido mecanismos e papéis para "construir uma ponte entre os anseios individuais e o mundo social" (SANDSTROM, 2016, p. 177) em busca de si e dos "sonhos" de mobilidade educacional que pareciam ser apenas "*coisa de criança*". E embora em sua fala, a palavra 'desviar' tenha uma conotação de 'desencaminhar', destacamos que também denota deslocar, mover, mudar, reorientar e resistir. Por este prisma, compreendemos que Ana encontrou muitos desvios e descaminhos que foram significativos para seu caminhar até aqui.

Ana finaliza o curso em 2019 e, neste momento, experiencia o último momento do internato em Medicina. Em seguida, pretende ingressar na residência médica de pediatria e continuar ajudando sua mãe a ter uma "*velhice mais tranquila e confortável*". A solenidade é um momento bastante esperado por seus familiares. Um momento de comemoração de uma "*vitória de verdade*" coletiva e que provoca um atravessamento intergeracional na história desta família.

Eu nem ia fazer solenidade, nem nada. Mas, aí minha tia me disse que meu avô, que tem 80 anos, bem velhinho e matuto, tava assim, parado, coçando a cabeça e falou assim: 'ô, deve ser que em Salvador aluga roupa né? É por causa da formatura dela, eu não tenho roupa'. Depois disso eu pensei que eu tinha que fazer porque eles estão esperando por isso e vai ser um momento importante. Eu quero dar isso pra ele.

O acompanhamento desta narrativa amplia nossa compreensão sobre o cansaço denunciado por Ana, repetidas vezes, ao longo de toda a entrevista. Inicialmente, através das lutas travadas por ela contra os percalços diários e pelo dispêndio de esforço físico para desempenhar múltiplas atividades. Mas, sobretudo, pelos constantes movimentos de (re)negociação, concretos e simbólicos, com a própria realidade e que requisitavam "*força, muita força*". Movimentos marcados por uma série de ajustes objetivos e subjetivos e por ações empreendidas individual e coletivamente. Quando os pais de Ana, mesmo sem terem a oportunidade de avançar na própria trajetória escolar, constroem estratégias para possibilitar aos filhos um percurso diferente, colaboram com um processo que impele as primeiras transformações em seu itinerário. Estas podem ser evidenciadas desde a escolha pela saída da cidade natal e de um contexto de extrema vulnerabilidade, até a chegada à capital, bem como os mecanismos de enfrentamento elaborados ao longo do tempo e dos constantes processos de mudanças vivenciados por Ana. Estes foram importantes para ajudá-la a lidar com as novas experiências, intempéries e adaptações rumo à inserção e permanência na universidade.

Considerações finais

A entrada de estudantes das camadas populares em cursos imperiais ainda se configura como uma espécie de corredor polonês. Isto pudemos constatar durante o período de inserção no campo, que revelou importantes entraves na busca de informações e acesso a um perfil estudantil não tradicional. As barreiras explicitadas pelo alto número de candidatos por vaga e de pontuação mínima para ingresso não revelam, de fato, aquelas implícitas, postas a nu, pelas narrativas dos estudantes. A composição perversa entre localização socioeconômica, origem escolar, tradição

familiar universitária, idade, pertencimento étnico-racial e de gênero configuram as reais barreiras a serem atravessadas para rasgar um espaço junto à nobreza imperial médica – reforçando que estes aspectos, disfarçados através do discurso meritocrático, compõem uma rigorosa agenda de restrições que só poderá ser ultrapassada com certa facilidade por jovens de setores hegemônicos e seus iguais. A constatação desses desafios foi catalisadora de novas reflexões sobre as múltiplas seletividades veladas e vivenciadas por este público ao longo da inserção e permanência no curso de Medicina. A admissão como estudante-doutor(a) só driblou uma parte das exigências.

Os itinerários de Ana foram compostos por movimentos de mudanças, travessias, passagens, novas rotinas, adaptações, mergulhos em experiências desafiadoras. Ao projetar uma perspectiva de futuro, almeja conquistar novas possibilidades de vida através da mobilidade educacional. A entrada na universidade configurou um momento de muitas transições, solicitando adaptações e estratégias de integração a um mundo completamente novo e extremamente desafiador. As contingências econômicas, pedagógicas e a dinâmica fragilidade/força de sua rede de apoio se destacaram como elementos muito pregnantes em sua narrativa.

Destaca-se também a imposição estrutural e urgente de sobrevivência e as nuances que existem entre a necessidade de trabalhar e o desejo de estudar. Este par dilemático cria um impasse que culmina, quase sempre, com a fragilização da condição de estudante. A imperiosa exigência para que o(a) jovem de camada popular ingresse no mundo do trabalho precocemente e, assim, contribua com a renda familiar, viabiliza a vivência de impasses que afetam e questionam a construção da longevidade educacional. Isto não ocorre em trajetórias de jovens que, oriundos de famílias abastadas, têm o privilégio da segurança econômica e da garantia de poder realizar tranquilamente seu percurso até a obtenção do diploma e, muitas vezes, mesmo após essa etapa, criando chances de estudos pós-graduados e/ou de sua instalação profissional.

A ausência de apoio afetivo vivenciada por Ana provocou sofrimentos. A dificuldade para construir vínculos é justificada pela condição socioeconômica e racial. A demarcação de um "estudante padrão de Medicina" com "cara de médico" é bastante categórica e marcante. Aqui o padrão se refere a jovens, brancos, heterossexuais e de classe média ou alta. Isso tudo nos traz à memória o momento histórico em que médicos baianos alegavam que a mistura racial entre os povos seria responsável por uma população degenerada, doente, louca e criminosa. Os programas "eugênicos de depuração" surgem com o objetivo de curar um país enfermo e amputar aqueles que compunham a parte gangrenada da sociedade em prol de uma outra sã, perfeita. (SCHWARCZ, 1993) Aos responsáveis por essa conspurcação estava destinado o não lugar, a clandestinidade, o desvalor social e a estranheza.

Este novo perfil de estudantes, que compõem o perfil predominante da juventude brasileira, sendo negra e pobre, tem suas biografias marcadas por superposições de situações de vulnerabilidades, violências e desqualificação social. Assim, supomos que seja urgente construir e fortalecer uma Psicologia que inclua as vivências de mudanças e rupturas provocadas pelas desigualdades sociais persistentes, como parte indissociável do desenvolvimento humano e da constituição subjetiva da nossa juventude. A análise psicológica desatrelada da efetiva interlocução entre esses aspectos resulta em leituras descontextualizadas, equivocadas e limitadas que acabam por reforçar os mecanismos responsáveis historicamente por tanto sofrimento e exclusão. Pensar sobre a permanência de estudantes das camadas populares é considerar que estamos diante de processos de desigualdade social que são reatualizados cotidianamente nas lutas diárias de uma juventude que clama por pertencer e permanecer. Permanência esta que se refere a aspectos econômicos, pedagógicos e sociais, bem como psicológicos, simbólicos e afetivos. Mas que, sobretudo, simboliza resistir, persistir, manter-se vivo ao longo do tempo – dentro e fora dos muros da universidade.

Referências

BARBOSA, M.; SANTOS, C. A permeabilidade social das carreiras do ensino superior. *Caderno CRH*, Salvador, v. 24, n. 63, p. 535-554, 2011.

BARBOSA, M. Destinos, escolhas e a democratização do ensino superior. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 256-282, 2015.

BECKER, H. *et al. Boys in white*: student culture in medical school. New Brunswick; London: Transation, 2007.

COELHO, E. *As profissões imperiais*: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COULON, A. *A condição de estudante*: a entrada na vida universitária. Salvador: Edufba, 2008.

FACULDADE DE MEDICINA DA BAHIA. *Portal da Faculdade de Medicina da Bahia*, Salvador [2020]. Disponível em: http://www.fameb.ufba.br. Acesso em: 10 mar. 2019.

HERINGER, R.; KLITZKE, M. O Enem/Sisu e as ações afirmativas em cursos de prestígio da UFRJ. *In*: SANTOS, G.; VASCONCELOS, L.; SAMPAIO, S. (org.). *Observatório da vida estudantil*: dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária: percurso e novas perspectivas. Salvador: Edufba, 2017. v. 1, p. 37-58.

HERINGER, R.; HONORATO, G. (org.). *Acesso e sucesso no ensino superior*: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: Faperj; 7 Letras, 2015.

HERINGER, R. "O que será o amanhã?": perspectivas sobre o futuro após o ensino médio entre estudantes negros e brancos na Cidade de Deus, Rio de Janeiro. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 36., 2013, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. São Paulo: Anpocs, 2013.

HONORATO, G. Investigando "permanência" no ensino superior: um estudo sobre cotistas do curso de pedagogia da UFRJ. *In*: HERINGER, R.; HONORATO, G. (org.). *Acesso e sucesso no ensino superior*: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: Faperj: 7 Letras, 2015. p. 96-134.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios*. PNAD Contínua. Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_ informativo.pdf. Acesso em: 12 set. 2018.

PORTES, É.; SOUSA, L. O nó da questão: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público. *In*: SEMINÁRIO "10 ANOS DE AÇÕES

AFIRMATIVAS: CONQUISTAS E DESAFIOS, 2012, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. 2012.

QUEIROZ, D.; SANTOS, J. Sistema de cotas: um debate: dos dados à manutenção de privilégios e de poder. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 27, n. 96, p. 717-737, 2006.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, 2013.

SANDSTROM, K. *Símbolos, selves e realidade social*: uma abordagem interacionista e simbólica à psicologia social. Tradução: Denise Jardim Leite. Petrópolis: Vozes, 2016.

SANTOS FILHO, J. C. Escopo seletividade ao ensino superior. *Educação e Seleção*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 13, p. 19-29, jan./jun., 1986.

SCHEFFER, M. *Demografia médica no Brasil 2018*. São Paulo: FMUSP; CFM; Cremesp, 2018.

SCHWARCZ, L. *O espetáculo das raças*: cientistas, instituições e questão racial no Brasil entre 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TEIXEIRA, A. M. F. Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. *In*: SAMPAIO, S. M. R. *Observatório da vida estudantil*: primeiros estudos. Salvador: Edufba, 2011. p. 27-51.

VARGAS, H. M. Cor e curso na interiorização de uma universidade federal. *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 1-9, 2015.

VARGAS, H. M.; COSTA DE PAULA, M. F. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. *Avaliação*, Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul., 2013.

VARGAS, H. M. Aqui é assim: tem curso de rico pra continuar rico e curso de pobre pra continuar pobre. *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2010, Caxambu. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: Anped, 2010. p. 1-20. Disponível em: https://bit.ly/3kUq67E. Acesso em: 10 maio 2022.

VARGAS, H. M. Sem perder a majestade: "profissões imperiais" no Brasil. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 107-124, jan./jul., 2010.

WANDERLEY, M. Refletindo sobre a noção de exclusão. *In*: SAWAIA, B. (org.). *As artimanhas da exclusão*: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 16-50.

WATARAI, F.; ROMANELLI, G. Adolescentes do sexo masculino: trabalho remunerado e construção da identidade. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 3, p. 547-556, jul./set., 2010.

ZAGO, N.; BROCCO, A. Condição do estudante de camadas populares no ensino superior. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 10., 2014, Florianópolis. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: Anped, 2014. p. 1-19.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2010.

Modos de subjetivação da negritude no contexto universitário: entre o branqueamento e a emancipação[1]

Adrielle de Matos Borges Teixeira
Maria Virgínia Machado Dazzani

> *É uma sensação estranha, essa consciência dupla, essa sensação de estar sempre a se olhar com os olhos de outros, de medir sua própria alma pela medida de um mundo que continua a mirá-lo com divertido desprezo e piedade. E sempre sentir a duplicidade – americano e negro; duas almas, dois pensamentos, dois esforços irreconciliados; dois ideais que se combatem em um corpo escuro cuja força obstinada unicamente impede que se destroce.*
> (DU BOIS, 1999, p. 54)

Este texto pretende fornecer elementos para a discussão sobre o papel da psicologia diante do sofrimento mental apresentado por estudantes negros durante suas trajetórias universitárias. Faz-se premente considerar que o racismo se traduz em uma ideologia que funda e estrutura a sociedade brasileira e, portanto, constitui as

[1] A parte introdutória deste texto compôs a tese de doutorado da primeira autora sob a orientação da segunda autora. A tese pode ser encontrada no Repositório UFBA sob o título “Tensões subjetivas e culturais na experiência identitária de ser um(a) estudante universitário(a) negro(a): a emergência de um self decolonial”.

diversas instituições que a compõem, dentre as quais destacamos a universidade.

Souza (1983) refletiu sobre a existência de um "mito negro" na sociedade brasileira. Incrustado em nossa formação social, esse mito se expressa ainda hoje pelas figuras do irracional, do feio, do ruim, do sujo, do sensitivo, do superpotente e do exótico. Percebe-se aqui que estas construções, elaboradas historicamente, permanecem até hoje no âmbito do imaginário e influenciam em práticas sociais. A representação do negro como elo entre o macaco e o homem branco é uma das ideias mais significativas que caracteriza o mito negro e que reduz e cristaliza o sujeito negro a uma instância biológica. A estética branca e sua legitimidade social definem o belo e também o negro, disseminando a ideia de que o negro é o outro do belo. A ideia de uma grande resistência física e extraordinária potência e desempenho sexuais do negro ocasionam um falso reconhecimento, pois, todos estes "dons" estão associados com irracionalidade e primitivismo em oposição a racionalidade e refinamento do branco. Geralmente se fala da emocionalidade do negro para opô-la a capacidade de raciocínio do branco. Nas palavras de Costa (1983, p. 5), que prefacia o livro da autora supracitada:

> [...] a brancura transcende o branco. Eles – indivíduo, povo, nação ou Estado brancos – podem 'enegrecer-se'. Ela, a brancura, permanece branca. Nada pode macular esta brancura que, a ferro e fogo, cravou-se na consciência negra como sinônimo de pureza artística; nobreza estética, majestade moral; sabedoria científica, etc. O belo, o bom, o justo e verdadeiro são brancos. O branco é, foi e continua sendo a manifestação do Espírito, da Ideia e da Razão. O branco e a brancura, são os únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e do desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a 'humanidade'.

Diante dessas representações, o negro para ascender socialmente precisa ir perdendo sua cor, isto é, ir "embranquecendo". Tem de se submeter, portanto, ao "figurino do branco", e a todo o momento

precisa dar provas bastante convincentes de sua capacidade de ser, pensar e agir como “um branco”. Deste modo, nega-se duplamente, como indivíduo e como parte de um grupo racial negro. A violência racista subtrai do sujeito negro a possibilidade de explorar seu pensamento em todo o infinito potencial de criatividade que possui, pois o pensamento passa a se autorrestringir devido à dor de refletir sobre sua própria identidade. A história da ascensão social do negro brasileiro é, portanto, a história de sua maior ou menor assimilação aos padrões brancos, de como renuncia sua identidade em busca do reconhecimento social. (SOUZA, 1983)

Na busca da ascensão social, se impõe ao negro a necessidade de expurgar qualquer “mancha negra” que este possua. Nesta tentativa de realização, o indivíduo adota diversas táticas caracterizadas por um redobrar permanente de esforços, isto é, busca maximizar suas capacidades. Os participantes da pesquisa de Souza (1983) admitiram que buscam sempre ser “os melhores” para compensar o “defeito” que possuem. Além disso, essa tática também é adotada visando se afirmar e ser aceito. Nas palavras da autora: “Ser o melhor é a consigna a ser introjetada, assimilada e reproduzida. Ser o melhor, dado unânime em todas as histórias de vida”. (SOUZA, 1983, p. 40) Ressalta-se que se destacar em relação aos outros não garante sucesso ao indivíduo negro, pois, mesmo com todos os seus esforços, ser branco lhe é impossível.

Outras estratégias identificadas por Souza (1983) foram “perder a cor” (isto é, quanto mais o negro ascende socialmente, mas ele perde sua cor), negar as tradições negras e não falar no assunto. Alguns participantes também relataram a eterna necessidade de justificar por que se está ali, dentro dos círculos sociais privilegiados:

> é um lugar onde tudo é uma prova, onde estão sempre te testando. Justamente por ser negro tem sempre a ideia de um merecimento por você estar ali. A gente tem sempre que ter uma justificativa pra dar, por estar nesse meio”. (SOUZA, 1983, p. 67)

Percebe-se que, a não correspondência entre o ideal de ego branco e a condição biológica da negritude, leva os participantes de Souza (1983) a desenvolverem diversas estratégias na tentativa de alcançar essa conciliação impossível que, por sua vez, poderá desencadear um desequilíbrio psíquico.

Deste modo, a autora reflete que, ao conhecer sobre sua história, seus antepassados e ter acesso a referências negras positivas, a pessoa negra vai se desenvolvendo, configurando uma nova identidade, percebendo quem é e que lugar ocupa no contexto social e, com isto, sendo capaz de se reposicionar no mundo. Assim, nesta perspectiva, ser negro não é uma condição dada *a priori*, mas é um vir a ser: é tornar-se negro.

Para muitas pessoas negras, a condição da negritude é vivenciada com muitas complicações, uma vez que imagens negativas sobre o negro, veiculadas pelos discursos dominantes, foram introjetadas. Com isso, torna-se difícil o desenvolvimento de uma autoestima saudável ou autoaceitação quando o cabelo que se possui é definido como "ruim", os lábios são denominados beiços, e assim por diante. Para elaborar as questões decorrentes do contexto discriminatório, o negro precisa realizar acomodações psíquicas para que consiga tornar a vida mais suportável. (SILVA, 2017)

Esses atributos construídos historicamente pela ideologia racista irão acompanhar-lhe durante toda sua vida, o que em muitos casos gera uma concepção de si mesmo incompatível com a noção de dignidade humana, e também ocasiona dificuldades concretas nas relações sociais como: colocar sempre à prova suas competências, sentir-se "deslocado" por estar em determinados espaços onde não são esperados pessoas negras, dificuldade para ocupar posições de destaque, sentimento de não merecimento por determinada conquista, e tantos outros sintomas. Assim, estes atributos negativos criados pela ideologia hegemônica irão compor os processos de identidade e identificação da pessoa negra, funcionando como indicadores de sofrimento psíquico. (SILVA, 2017) Domingues (2002, p. 592) reflete que "quanto mais profundos os traumas do

racismo, mais o negro ajustava seu comportamento e atitudes de acordo com a ideologia do branqueamento;[2] quanto maiores os ataques racistas, mais profundos eram os traumas".

Segundo Bento (2002a), a ideologia do branqueamento se constitui numa invenção da elite branca para lidar com o medo do grande contingente populacional negro, embora seja esta mesma elite que aponte esta ideologia como um problema do negro brasileiro e, com isto, culpabilizam o negro pela discriminação que sofre e justificam as desigualdades raciais. O branqueamento se configura como uma resposta à ascensão negra, isto é, o negro é coagido a desejar uma identidade branca. Quanto mais o negro ascende socialmente, mais ele incomoda. Com isso, a ideologia do branqueamento constitui instrumento de manipulação para que o branco não perca sua posição de poder. Deste modo, compreender a relação entre os processos de branqueamento e a perda da identidade negra se faz fundamental para o avanço de uma sociedade mais igualitária. (BENTO, 2002a)

Um autor importante na articulação entre a psicologia e as relações raciais é Frantz Fanon. Um dos conceitos centrais formulados por ele é a noção de alienação colonial. Apoiando-se em clássicos da psicologia, filosofia e sociologia que dissertavam sobre alienações psíquicas, Fanon considerou a ideia de alienação não como uma falta de conhecimento sobre si ou sobre algo, mas sim como uma perda de si ou da capacidade de se autodeterminar ou de poder se afirmar como indivíduo ou grupo social, em face da subordinação ao colonialismo. (FAUSTINO, 2013 Dito de outro modo, alienação não corresponde somente a não ter consciência de si ou de algo, mas se relaciona com a impossibilidade de se constituir enquanto

[2] A ideologia do branqueamento, segundo Carone (2002), pode ser entendida como uma pressão cultural exercida pela hegemonia branca, após a Abolição da Escravatura, visando que o negro negasse a si mesmo, no seu corpo e sua mente, como uma condição necessária para que fosse integrado no contexto social, isto é, para que fosse aceito e pudesse ter mobilidade social.

sujeito. No caso dos povos colonizados, tal impossibilidade decorria de aspectos sociais e culturais veiculados e impostos.

A alienação colonial, forma específica de exploração capitalista, se constitui enquanto marca de uma sociedade na qual brancos (colonizadores) e negros (colonizados) vivenciam a negação da humanidade dos últimos, ainda que em posições diferentes. A racialização do outro e seu consequentemente estranhamento impossibilitam que o colonizado seja visto (e se veja) como expressão universal do gênero humano. O colonialismo inventa o homem negro e, ao fazer isso, retira-lhe o reconhecimento de ser humano. (FAUSTINO, 2013)

Negado em sua humanidade genérica, o colonizado é reduzido ao conceito de negro, sempre contraposto ao europeu, este sim compreendido como expressão do ser universal. Neste contexto, a cultura, hábitos e valores europeus são apresentados como correspondentes de toda a sociedade. Um indício disso é o que se convencionou chamar música indígena, cabelo afro e cultura negra, mas não se faz necessário falar em música ou cultura branca. Isto decorre de um contexto no qual o branco (ocidental) recebe *status* de universalidade, não precisando ser especificado. (FAUSTINO, 2013) Em nosso mundo contemporâneo, ser humano é igual a ser branco. Para Fanon, a regra da humanidade é branca.

O negro, deste modo, é aprisionado na oposição feita ao ideal branco, sendo percebido e representado como emotivo, sensual, viril, lúdico, colorido, infantil, banal. A questão da emotividade, por exemplo, é apontada por Fanon como oposição a racionalidade supostamente inerente ao homem branco. O negro é entendido como mais próximo da animalidade e mais distante da noção de civilização. Também é associado, muitas vezes, com a expressão de tudo o que é ruim. Para Fanon, tais representações eram elaboradas e disseminadas para desarticular os sistemas de referência do povo colonizado, contribuindo para que não resistissem à imposição a que eram submetidos nas relações de produção capitalistas. (FAUSTINO, 2013)

Em sua perspectiva, o colonialismo reserva ao negro um complexo de inferioridade, e ao branco, um complexo de superioridade. Cada um, a seu modo, vivencia a alienação da humanidade negra. O branco também vive esta situação e atribui ao negro os atributos já mencionados, não reconhecendo-os em si próprio. O branco desenvolve, então, uma fobia ao negro, depositando neste a ideia de um Outro amaldiçoado, inferior e animalizado. A ideia de uma sensualidade inata da mulata ou do enorme pênis do negro sexualizado assusta (e ao mesmo tempo atrai) o branco, pois, no processo da alienação colonial, estas imagens passaram a não ser associadas com ele, mas ao "Outro". (FAUSTINO, 2013)

Tendo formação em psiquiatria, Fanon alertava para os impactos desta configuração social na subjetividade das pessoas negras, afirmando que tal situação causa-lhes um "desmoronamento do ego": o sujeito negro cresce internalizando o ideal branco e, quando se percebe negro, também já internalizou as características que geralmente lhes são atribuídas: ruim, indolente, malvado, instintivo. Logo, o negro passa a se perceber deste modo. A escola adestra esse corpo negro para que ele busque esse ideal de civilização branco. O negro, imerso nessa cultura branco europeia, aprende a amar o branco e tudo que diz respeito a ele: "[...] para o negro, há apenas um destino. E ele é branco". (FANON, 2008, p. 28)

Diante de tal cenário, o negro passa a usar "máscaras brancas", isto é, sabe falar como um branco, vestir-se como um branco, se comportar como um branco, manipula seu corpo para ficar mais branco. Em um mundo onde ser humano é igual a ser branco, para se humanizar, o sujeito negro precisa, portanto, embranquecer. Utiliza essas máscaras como estratégia de sobrevivência, porém, tal uso produzirá reverberações em sua subjetividade. O autor pergunta: "o que quer o homem negro?". Neste mundo branco, europeu e ocidental em que vivemos, reflete que o que o homem negro deseja é ser branco. Logo, é branco que tentará ser e se distanciará o máximo possível de sua negritude: "a evidência estava lá, implacável. Minha negrura era densa e indiscutível. Ela

me atormentava, me perseguia, me perturbava, me exasperava". (FANON, 2008, p. 109)

Como mencionado, para ser economicamente viável, o colonialismo precisava negar todos os elementos culturais dos povos subjugados, visando a destruição de suas referências. Neste sentido, a resistência a tal quadro analisado por Fanon não trata somente da simples preservação da cultura negada pelos colonizadores: também diz respeito à libertação do povo da alienação colonial, quer dizer, também se relaciona com uma desalienação. Resistir ao colonialismo exige uma contraposição à cultura colonial, sem desconsiderar o que existe nela que possa contribuir com os países, mas buscando ressignificar os meios de comunicação, os saberes médicos, a língua e os valores culturais europeus, isto é, lutar para que o sujeito colonizado possa se tornar sujeito histórico de sua própria história – desalienado. (FAUSTINO, 2013)

No mesmo sentido, Fanon analisa que a superação do colonialismo não reside apenas na eleição de líderes africanos, mas sim na reorganização das relações de produção. Enquanto os países subdesenvolvidos continuarem em relações de dependência e subordinação aos interesses de suas metrópoles, sendo relegados a produzir bem primários para estas e mantendo, deste modo, sua classe operária e campesinato pauperizados e analfabetos e sua burguesia subordinada a interesses externos, todos os esforços de libertação serão perdidos para o neocolonialismo atual. Fanon questiona os partidos de esquerda europeus que tentam impor seus modelos prontos e não consideram as particularidades históricas e políticas dos países subdesenvolvidos. (FAUSTINO, 2013)

Outro ponto importante ressaltado por Fanon é que, apesar de tal quadro, os povos negros não se mantiveram inertes à colonização sofrida por eles: o branco criou o negro, mas o negro criou a noção de negritude. Através desta ideia, os negros buscaram se afirmar na luta por um reconhecimento objetivo (isto é, buscaram se desalienar). Entretanto, o autor alerta que os movimentos antirracistas de forma geral, ao utilizarem a noção de negritude, acabaram

contrapondo-a à imagem já estabelecida do europeu (razão, civilização, cultura, universalidade) e, com isso, acabaram contribuindo para a já existente polaridade hierarquizada entre esses grupos. Ao afirmar incondicionalmente uma cultura africana, acabaram reforçando a posição desta em relação à cultura europeia. Fanon concebia que esta é uma armadilha na qual o movimento de negritude pode cair: a criação de uma suposta "essência" negra que se busca restaurar, preservar ou libertar. Para o autor, esta é uma invenção do racismo colonial e aceitá-la é, na verdade, afirmar a rejeição dos valores coloniais, sem realmente fazer isso. É contribuir com a prática de colocar todas essas pessoas dentro do mesmo rótulo (negros) e não dar espaço para as infinitas possibilidades de se vivenciar essa condição. Neste sentido, ele defendia que é preciso ir além da afirmação das especificidades culturais negadas historicamente, mas considerar que são as pessoas que produzem cultura e se produzem. A verdadeira emancipação, em sua perspectiva, não pode acontecer sem passar pelas pessoas. (FAUSTINO, 2013)

Diante do quadro exposto, e sem negar a importância da afirmação cultural, Fanon considera ser necessário ultrapassá-la: a luta deve ser pelo fim material, cultural e também epistêmico do colonialismo. Deste modo, não se trata de preservar culturas, mas de ressignificá-las na luta pela emancipação. Trata-se de ir além da mera afirmação da identidade negada para caminhar em direção ao humano-genérico. O ser humano deve, em sua concepção, tender ao universalismo inerente à condição humana. (FAUSTINO, 2013) Desalienar-se, portanto, implica na capacidade ou possibilidade de se afirmar enquanto expressão válida da existência humana.

Santos (2004) reflete como todos nós podemos ser atraídos por estratégias e sentidos racistas, agindo desta maneira sem perceber. Entretanto, de forma geral, não se aceita ou não se assume um olhar específico como sendo racista pelo medo de revelar-se a si mesmo desta forma. No Brasil, fala-se de um racismo cordial, isto é, acredita-se que as mais violentas formas de racismo podem ser caracterizadas por um caráter mais ameno. Esta falsa cordialidade invade o

espaço interno das relações de amor-ódio, desejo-aversão e é neste campo subjetivo que se encontra os mais sólidos pilares de sustentação da ideologia racista.

O negro no Brasil, ora representado como exótico-sensual, ora como exótico-violento (gerando, portanto, sentimentos de prazer e repulsa respectivamente), cria cotidianamente condições de sobrevivência psíquica. Como há uma gradação subjetiva entre o que é considerado *racismo* e o que é considerado *não tão racista assim*, torna-se difícil, no contexto nacional, delimitar o que é considerado *discriminação* e o que é considerado *não tão discriminatório assim*. Este espaço gradativo não é definido por leis, mas pelos julgamentos subjetivos de cada um. Os acontecimentos são, muitas vezes, interpretados como "quase racismo" ou "quase violência". Deste modo, situações de racismo são desqualificadas em sua configuração. Nas palavras da autora: "ameniza-se, foi quase, mas não foi. E se foi, alega-se que não foi tão grave assim". (SANTOS, 2004, p. 31)

O racismo opera na sociedade brasileira através do não reconhecimento, isto é, o discriminador não reconhece que discrimina e o discriminado também não percebe que foi vítima de uma situação de racismo. Com isso, não reconhece que, de certo modo, auxilia na manutenção do discurso discriminatório. A estrutura racista promove pessoas que não podem admitir onde o racismo ocorre e como ocorre. Alguns mecanismos de defesa são utilizados neste processo tais como: "quase foi racismo" (amenização), "não foi racismo" (negação), "o negro é que é racista" (inversão ou projeção) e "não sei se fui discriminado" (identificação com o agressor). (SANTOS, 2004)

O privilégio branco se manifesta, dentre outras formas, através do julgamento sofrido pelas pessoas, que se diferencia conforme o grupo racial que pertence. Quando uma pessoa branca não é reconhecida por sua beleza ou quando realizam ações questionáveis do ponto de vista ético e moral, são julgados em suas singularidades. Seu erro ou acerto é visto como mérito individual, fruto exclusivo de seu desempenho pessoal. A identidade de grupo (isto é, branca) fica nos bastidores, enquanto a singularidade da pessoa é ressaltada.

O branco não se vê racializado ou tende a não pensar sobre isso. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017) Um exemplo disto é fornecido pela participante de Piza (1998 *apud* BENTO, 2002b, p. 42): "ser branca é não ter de pensar sobre isso [...] o significado de ser branca é a possibilidade de escolher entre revelar ou ignorar a própria branquitude... não nomear-se branca...".

De forma oposta, um erro cometido por uma pessoa negra é atribuído ao fato de ser negra, isto é, remete-se a identidade de grupo, e não as singularidades do sujeito. Quando a pessoa negra realiza conquistas, porém, tende a ser considerada uma exceção, como alguém que se esforçou muito para alcançar a posição que ocupa. Entretanto, se a pessoa cometer um deslize, voltará a ser julgada pela sua condição racial. Os negros, inversamente, são vistos e aprendem a se ver enquanto seres racializados. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017) Nas palavras de Carone (2002, p. 23), "um branco é apenas e tão-somente o representante de si-mesmo, um indivíduo no sentido pleno da palavra. Cor e raça não fazem parte dessa individualidade. Um negro, ao contrário, representa uma coletividade racializada em bloco – cor e raça são ele mesmo". É este cenário que se pode chamar de "lugar de raça", isto é, um "lugar de raça".

> é um espaço de visibilidade do outro, enquanto sujeito numa relação, na qual a raça define os termos desta relação. Assim, o lugar do negro é o seu grupo como um todo e o do branco é o de sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo. (PIZA, 2002, p. 72)

Carvalho (2006) reflete que, quando o negro decide afirmar sua negritude, o branco não aceita esta afirmação, se valendo da ideia de que "somos todos iguais". Deste modo, pode-se ouvir frases como: "não, não há diferença entre um negro e um branco; você é igual a mim, logo não tem o direito de marcar essa diferença irredutível".

(SANTOS, 2006, p. 76) Frases como esta configuram um duplo vínculo que aprisiona o negro brasileiro em uma relação que afeta sua autoestima porque lhe retira a possibilidade de responder uma mensagem ambígua que, simultaneamente, nega e afirma sua condição de alteridade frente ao branco. O autor citado ainda analisa um outro tipo de duplo vínculo: é negado ao negro o acesso ao discurso, encurralando-o e direcionando-o para a última expressão que lhe resta, a saber, a violência. Caso se torne violento, o negro, então, é ameaçado ser contido através do uso da força, a partir da justificativa de que não é possível acolher um ser que não dialoga, um incivilizado que não compreende a existência dos limites. (CARVALHO, 2006)

A população negra, assim, não passa incólume pela violência racista durante suas vidas, porém, observa-se cada vez mais resistências e transformações, principalmente devido às conquistas do movimento negro, no sentido de expressar os elementos culturais, religiosos e políticos relacionados a este grupo. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017)

Podemos pensar que não é possível falar de sociedade brasileira sem considerar a ideologia racista e suas práticas consequentes, uma vez que esta se faz presente na própria constituição desta nação. Neste sentido, como a psicologia, em sua maior parte, não considera este fator relevante que constitui o indivíduo brasileiro sobre o qual busca direcionar suas ações? E a Psicologia do Desenvolvimento, em particular, considera o racismo como um elemento crucial que se relaciona com o desenvolvimento do indivíduo brasileiro? Por que as poucas pesquisas da psicologia que se debruçam sobre as relações raciais se restringem, em sua maioria, ao campo da Psicologia Social? Tratar de racismo não é um tema à parte a ser estudado pela psicologia, sendo específico de determinados campos, mas sim um fator que perpassa os processos de subjetivação dos brasileiros e que não deveria ser ignorado por esta ciência e profissão, em suas diversas áreas e locais de atuação. A omissão ou silêncio pode indicar uma cumplicidade com o mito da democracia racial. Além disso, o racismo atravessa sua própria

constituição enquanto ciência (assim como das demais áreas do conhecimento) e afeta a todos, independentemente de sua condição como negro(a) ou branco(a). Como afirma Munanga (2002), diante de diversos movimentos mundiais de afirmação das identidades, contrários aos mecanismos de homogeneização ditados pela globalização do mercado, do capital e das técnicas de comunicação em massa, a pouca preocupação da psicologia sobre esta realidade não deixa de ser inquietante.

As teorias psicológicas que têm uma orientação mais instintualista ou biologizante acabam se comprometendo com a ideologia racista ainda que indiretamente, pois aumentam as barreiras para a compreensão da História na subjetividade. O “psicologismo” no exame do racismo se constitui como um grande perigo, pois transforma um problema histórico, político e social em uma questão exclusivamente pessoal, localizada “dentro” do sujeito negro. Rapidamente, o racismo passa a ser entendido como um problema individual de algumas pessoas negras, e não de relações sociais que constituem a todos os brasileiros. Com isso, é convertido na biografia de alguém e não em um problema histórico, compartilhado com parceiros de destino. (GONÇALVES FILHO, 2017)

É importante considerar que ao buscar explicar a “experiência universal humana”, a psicologia euro-americana estabelece um padrão normativo de comportamento a partir do qual todos os outros grupos culturais devem ser medidos. Tabacof (2017) cita o conceito de “reducionismo europeu”, cunhado por Aimé Cesaire, como uma tendência que uma civilização dominante possui de esvaziar o seu entorno, quando reduz a noção de “universal” às suas próprias dimensões e, portanto, estuda tudo que está a sua volta a partir de suas próprias categorias. As pesquisas com grupos minoritários na psicologia têm utilizado principalmente três modelos gerais: o modelo da inferioridade, o modelo da deficiência e o modelo multicultural. (PARHAM et al., 2015)

O modelo da inferioridade, comum no período 1799-1969, considera que pessoas negras são inferiores a pessoas brancas. Estas

pesquisas foram moldadas principalmente pelo campo da genética e da hereditariedade, desenvolvendo a tese de que o desenvolvimento da espécie humana é determinado hereditariamente. O desenvolvimento humano, nesta perspectiva, deve ser "desvendado" através do estudo dos genes. (PARHAM et al., 2015)

O modelo da deficiência, por sua vez, empregado a partir do final da década de 1950 e início da década de 1960, argumenta que os indivíduos negros apresentam deficiências de inteligência, de habilidades perceptivas, de estilos cognitivos, de estruturação de famílias e outros fatores, em virtude de causas ambientais. Contrariando, portanto, o modelo da inferioridade baseado na genética, este modelo deposita a causa das deficiências aos efeitos do racismo e da discriminação que teriam privado as pessoas negras da possibilidade de se desenvolverem adequadamente. Deste modelo, surgem conceitos como "privação cultural" e a necessidade de prover um "enriquecimento de estímulos" para as pessoas negras. Percebe-se, neste quadro, que a noção dominante de ser humano continua sendo a cultura branca, de classe média, euro-americana. Qualquer conduta que se diferencie desse grupo passa a ser vista, deste modo, como uma deficiência. (PARHAM et al., 2015)

O terceiro modelo, chamado multicultural, defendido a partir de 1972, argumenta que os comportamentos, estilos de vida, linguagem e outros elementos de cada grupo cultural só podem ser julgados como apropriados ou não a partir de seu próprio contexto cultural específico. Os pesquisadores que compartilham esta visão consideram que toda cultura possui suas potencialidades e limitações e as diferenças entre os grupos são entendidas somente como diferenças. Apesar de apresentar uma compreensão mais positiva sobre as diferenças culturais, as pesquisas deste modelo repetem os padrões conceituais e metodológicos que têm sido comuns nas teorias psicológicas em geral. (PARHAM et al., 2015)

Diante dessas três principais formas de realização de pesquisas em psicologia no que tange os grupos minoritários, psicólogos tem defendido o desenvolvimento de uma "Psicologia Negra" (*Black*

Psychology), que se constitua por uma compreensão do desenvolvimento humano que considere a concepção filosófica de mundo dos grupos africanos e afro-americanos. Essa visão corresponde a elementos como percepção holística da condição humana (não há uma divisão entre mente e corpo), vitalidade emocional, interdependência (a unidade básica humana é a tribo, não o indivíduo), sobrevivência coletiva (Deus, homens, animais, natureza: tudo está em relação), tradição oral (aquele que fala e aquele que escuta operam em um espaço onde cada um afirma sua presença para o outro), percepção diferenciada do tempo (o tempo é marcado através de eventos importantes que aconteceram, não através de um relógio; não há um futuro distante), o papel dos idosos (a morte é um estágio da vida) e a convivência harmoniosa. Deste modo, os psicólogos não irão descobrir uma "Psicologia Negra", pois esta já existe na herança africana e nas complexas formas culturais nas quais os negros têm vivido. Criticando os modelos mencionados anteriormente, não se trata de desenvolver um quadro teórico de como as pessoas negras deveriam ser ou como deveriam se comportar. Psicólogos irão articular em termos psicológicos o que já existe na experiência da pessoa negra. (PARHAM et al., 2015)

Para melhor compreender os efeitos psicossociais do racismo, pode-se dividi-lo em três níveis articulados e interdependentes, separados somente por razões didáticas. O primeiro seria o racismo institucional, termo cunhado pela primeira vez por integrantes ativistas do Partido Pantera Negra, dos Estados Unidos, para se referir ao nível político-pragmático das instituições. Relaciona-se a ações e escolhas de gestão que infligem condições de vida desfavoráveis à população negra e que mantém ou expande oportunidades para as pessoas brancas. Efetivado tanto em instituições públicas quanto privadas, o racismo institucional marca um tratamento desigual em detrimento das pessoas negras. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017) Segundo o Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2010), o índice de desenvolvimento humano (IDH) médio da população branca brasileira colocava o país na 44ª posição

naquele ano. O IDH médio da população negra brasileira colocava o Brasil no 104º lugar, o que demonstra a existência de contextos muito diferentes no mesmo país, sendo isto uma decorrência do racismo institucional.

Cabe salientar que a instituição universitária, foco deste estudo, não fica apartada deste cenário, sendo responsável por práticas que podem ser consideradas racismo institucional e que, como mencionado anteriormente, irá atravessar o desenvolvimento dos estudantes negros que nela ingressam. A universidade se constitui como mais uma das instituições sociais fundadas e mantidas até o presente pela ideologia racista. Como exemplos de práticas que configuram racismo institucional na educação superior, pode-se citar: quando o número de estudantes negros não corresponde ao quantitativo da população negra brasileira; exigência de domínio de línguas estrangeiras para ingresso na pós-graduação, considerando que a maior parte dos estudantes negros são provenientes de escolas públicas que não ensinam tais idiomas de forma adequada (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017); ausência da discussão do tema no currículo obrigatório, entre outras ações. Essas práticas serão melhor conhecidas no próximo capítulo de revisão de literatura, assim como na análise de dados.

O segundo nível é o racismo interpessoal, que se refere à desigualdade presente nas interações entre as pessoas. Considera tanto relações verticais (como chefe e subordinado, professor e aluno) quanto horizontais (amigos, família, colegas de trabalho etc.). De forma geral, o tratamento não costuma ser diretamente atribuído ao fato da vítima ser negra (ninguém deseja ser considerado racista), entretanto, a forma como ocorrem e a ausência de outros fatores que poderiam explicá-la, indica uma prática discriminatória. Como não costumam ser explícitas, tais práticas nem sempre são percebidas como racismo por aqueles que as sofrem, mas, inegavelmente, deixarão alguma marca sobre o sujeito negro, que pode se sentir humilhado, depreciado e sempre desafiado a provar sua capacidade. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017)

O terceiro nível, o racismo pessoal ou internalizado, se caracteriza pela internalização destes modelos de cunho racista, tanto por pessoas brancas quanto negras, ainda que de forma diferente. A pessoa negra que sofre racismo poderá desenvolver mecanismos psicológicos defensivos para enfrentá-lo. Estes podem variar desde negação da existência do racismo e identificação com o agressor até recursos psíquicos de enfrentamento e de ações de combate ao racismo e valorização da cultura afro-brasileira, estimulados pela consciência da estrutura de dominação existente.

Algumas pessoas negras podem experienciar um dilaceramento psíquico, precisando de uma gama variada de apoio para se refazer do trauma vivenciado. (COSTA, 2012) Outras, ao desenvolverem um sentimento de pertença ao grupo racial negro, constituem uma identidade pessoal e coletiva mais positiva, o que contribui para o aumento de sua autoconfiança e autoestima. (ANSARA, 2008 apud CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017) É importante salientar que negar sua identidade negra não deve ser alvo de julgamento moral: é uma reação de defesa que, ainda que provoque alienação em relação à condição racial da pessoa em questão, foi a maneira que ela encontrou para lidar com a humilhação vivida. Conforme o Conselho Federal de Psicologia (2017, p. 60), "sofrimentos políticos precisam ser enfrentados psicológica e politicamente".

Assim, o racismo se expressa nas diferentes situações e contextos de vida (possibilidade de estudar, de ter um emprego, de casar, de ter moradia digna etc.), impedindo a mobilidade social do negro, impactando suas relações sociais e causando sofrimento psíquico. Esse sofrimento, muitas vezes, se exprime pela raiva ou ódio em relação aos brancos, ou mesmo em relação a outros negros. Reitera-se que isso não se traduz como "racismo reverso", mas sim como uma reação e mecanismo de defesa contra a violência vivida, que se configura como resposta a humilhação experienciada desde tenra idade e que afeta profundamente a subjetividade. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017)

Diante deste quadro, no tocante ao contexto universitário, é preciso conhecer as especificidades que configuram os percursos acadêmicos de muitos jovens negros. Para isto, a partir da coleta de dados realizada por Teixeira e demais autores (2006), na qual entrevistaram estudantes de diversos cursos de graduação e disponibilizaram os dados para consideração de outros pesquisadores interessados, serão apresentados alguns elementos que perpassam as vivências de muitos jovens negros no âmbito universitário. Com estes elementos, realizamos algumas considerações sobre o papel da psicologia diante de situações como as relatadas. Espera-se que este trabalho possa contribuir para repensar as práticas psicológicas na educação superior e, principalmente, para tornar conhecidos desafios vivenciados por estudantes negros, chamando atenção para as especificidades deste grupo específico, que tendem a passar despercebidas pelos profissionais dessa modalidade de ensino.

Percursos acadêmicos: vozes dos estudantes negros

A universidade, enquanto instituição social, não foge ao quadro de preconceito e discriminação racial existente na sociedade. Configurada historicamente para o grupo dominante, esta instituição reproduz o racismo em sua própria estrutura: no tipo de conhecimento que veicula e valoriza, nas práticas pedagógicas adotadas, na relação professor-aluno, na estruturação (ou ausência) de políticas deficitárias direcionadas a grupos em vulnerabilidade etc. Diante disto, os jovens negros que acessam a educação superior enfrentam inúmeros desafios durante seus percursos acadêmicos. Esses desafios são de vários âmbitos: pedagógicos, financeiros, sociais, culturais, políticos, relacionais, afetivo-sexuais e psicológicos. Neste momento, interessa-nos levantar alguns.

Teixeira e demais autores (2006) realizaram pesquisa na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na qual ouviram as memórias e relatos de estudantes negros de diversos cursos de graduação. Nesses relatos, os participantes descreviam como ocorreram seus ingressos na universidade (as circunstâncias econômicas, sociais, escolares, familiares e étnico-raciais envolvidas nas dificuldades e/ou facilidades para adentrar a educação superior) e também as experiências que marcaram suas trajetórias acadêmicas (incluindo sentimentos, expectativas, projetos, situações de preconceito vividas). Sem nenhuma pretensão de realizar um estudo quantitativo, estes pesquisadores somente transcrevem as entrevistas que fizeram, tendo optado por não analisá-las, deixando esse trabalho a cargo de pesquisadores que tenham tal intento. Neste sentido, neste item, serão elencados alguns elementos trazidos pelos estudantes universitários negros nas entrevistas, no referido estudo, visando o conhecimento de aspectos que perpassam suas trajetórias.

Um dos pontos mencionados por um participante da pesquisa supracitada (estudante de Ciências Sociais) diz respeito à própria origem da instituição universitária, isto é, esta foi concebida, segundo ele, para mediar os conhecimentos produzidos pela ciência, focando na relação do aluno com o conhecimento. Deste modo, para esse estudante, a universidade não está preparada para mediar questões sociais que o aluno leva para esse espaço. Ele propõe, então, a realização de grupos de apoio para estudantes negros, nos quais estes possam se encontrar, conhecer as trajetórias dos colegas e dar um direcionamento e significado à sua formação para além do aspecto técnico-profissional unicamente. Para o estudante, são intervenções como essa que permitem modificar o perfil do aluno negro, possibilitando que este entre e saia da universidade com questões e ideias para implementar em seu futuro contexto de trabalho. Com isso, o sujeito tem a possibilidade de ser um transformador social. (TEIXEIRA et al., 2006)

Uma estudante de psicologia declarou que o negro sempre precisa estar mostrando que é "capaz duas vezes". A pressão em uma

apresentação oral é maior, o estudante de forma geral se preocupa em mostrar que é "bom no que está fazendo". Ele não pode errar ou mostrar seus defeitos e imperfeições, pois isso logo pode ser associado à sua condição racial. Segundo a estudante, ele precisa sempre mostrar que é perfeito. Porém, essa participante considera que ela se sentia menos cobrada, não assumindo mais esta obrigatoriedade e atribuía isso à sua trajetória pessoal de envolvimento com candomblé desde a infância. (TEIXEIRA et al., 2006) Este relato traz outra dimensão importante que perpassa a vivência de estudantes negros na universidade: a ideia de que é preciso compensar sua "deficiência natural".

De maneira semelhante, uma situação denunciada por uma estudante de Comunicação Social se referia a professores que constantemente duvidavam de sua capacidade e que apresentavam práticas humilhantes frente a seus erros. A estudante narra sobre um professor que sempre a perguntava "Ah, isso você sabe né?" ou "Isso você aprendeu?" (TEIXEIRA et al., 2006, p. 99) e, depois de tentar relativizar, concluiu que essa postura se devia ao fato de ser negra, nordestina e de ter sido transferida de outra universidade muito inferior à UFMG. Além disso, relata que mesmo que tivesse cometido um único erro de português, a crítica do professor era demasiada, como se esperasse que isso acontecesse. (TEIXEIRA et al., 2006)

Um estudante de Filosofia relatou sua dificuldade com a linguagem utilizada nos textos e atribui isso à sua péssima formação no ensino médio. Afirmou que os professores não perguntam se o estudante é proveniente de escola pública, como foi sua formação básica, se está apto a ler idiomas estrangeiros e que, de forma geral, não auxiliam realmente o aluno. Descreveu situações em que o professor narrava como se dá a formação na Europa e o quanto estamos distantes disso. Apontou, deste modo, o distanciamento dos professores em relação aos alunos, não querendo saber sobre suas trajetórias, mas somente sobre o resultado que apresentam ao final do semestre. (TEIXEIRA et al., 2006) O aluno denuncia práticas pedagógicas descontextualizadas e

desinteressadas da realidade do aluno e que possuem, conscientemente ou não, como princípio, uma prática educativa supostamente neutra e universal, isto é, que seria aplicável a todos os estudantes. Esta forma de conceber, como já amplamente discutida na literatura, valoriza o saber ou capital cultural de determinados grupos que não precisam de auxílio para melhor se integrar ao contexto universitário, uma vez que já entendem como este funciona e o tipo de conhecimento que veicula.

O estudante também levanta outra dimensão que perpassa as vivências de muitos estudantes negros na universidade: as práticas discriminatórias veladas. Conforme sua narrativa, a discriminação racial na universidade que pôde perceber em seu percurso, não se deu de forma aberta ou explícita, mas através de mecanismos sutis, como as seleções internas. Ele compreende que a universidade cria suas formas de discriminação, uma vez que não pode fazê-lo abertamente. Menciona processos seletivos de bolsas de iniciação científica, de extensão e outras nas quais as comissões utilizam critérios como notas em disciplinas e domínio de idiomas estrangeiros de forma que estas vagas são ocupadas sempre por aqueles que tiveram uma “boa educação” pregressa. Desta forma, conclui que o percurso escolar anterior determina como será o percurso acadêmico para os universitários e que, nos seus processos seletivos internos, a universidade deixa claro que não é o afrodescendente o perfil que está procurando. (TEIXEIRA et al., 2006)

Sobre a relação com colegas, um estudante de Geografia sinaliza as piadas preconceituosas (sobre negros e homossexuais, em sua maior parte) e falas discriminatórias que não são percebidas como tal. Como exemplo, menciona um colega que o chamou da seguinte forma: “Lá vem o bocudo, com beiço grande...”. (TEIXEIRA et al., 2006, p. 115) Nessa ocasião, o aluno entrevistado enfrentou o agressor, afirmando que possui tal característica física e que, tal afirmação proferida, carrega preconceito e o difunde ainda mais na cultura. Outra estudante entrevistada (Matemática Computacional) afirmou ter vivenciado situações como a chegada de um intercambista

africano e os colegas terem afirmado que ela é quem deveria falar com ele: "só porque somos negros?". Da mesma forma, em época de Copa do Mundo, frases como: "J, você vai torcer para o Camarões?" a incomodou profundamente. (TEIXEIRA et al., 2006, p. 126) Este tipo de situação, difundida no contexto social mais amplo, que reforça estereótipos sobre o negro e o coloca no lugar de objeto essencializado, como se todos os negros fossem iguais, também marca o percurso de muitos estudantes negros universitários.

Outro estudante (de Educação Física) ainda sobre o relacionamento com colegas, ao afirmar que quando tenta falar sobre a situação do negro com estes, tende a ser rechaçado. De acordo com sua narrativa, alguns colegas parecem querer bater nele, porque sentem que os negros estão "levando vantagem" com as cotas para ingresso nas universidades. Há também relatos de serem acusados de vitimização quando os discentes negros buscam tratar dessas questões. (TEIXEIRA et al., 2006, p. 126)

Especificamente sobre experiências afetivo-sexuais, uma estudante de Engenharia de Minas relatou uma situação vivida por ela na qual se envolveu amorosamente com um estudante branco do Rio Grande do Sul e, sem saber que estava sendo ouvida pelo grupo de amigos desse estudante, os escutou afirmarem que ele "deu vexame": "cara, você viu a macaca que ele pegou?"; "gente, aquele carvãozinho que ele estava beijando, cara, não!". (TEIXEIRA et al., 2006, p. 141) A entrevistada relatou uma experiência de intenso sofrimento mental, na qual sentiu que "parou de respirar", não sabia o que fazer ou quem era, entrou no primeiro táxi que viu e só queria "enfiar minha cabeça debaixo do banco do táxi" (TEIXEIRA et al., 2006, p. 141), sentindo-se a pior das pessoas. Após tal experiência, relata ter tomado total aversão ao Rio Grande do Sul.

Outro ponto nascido no discurso de alguns entrevistados se relaciona com as políticas de permanência oferecidas pela instituição. Uma estudante de Engenharia de Produção, por exemplo, afirma das dificuldades enfrentadas para se manter na universidade. Afirma que, em sua opinião, é fácil aprender a marcar um "X" no vestibular, mas a

real dificuldade vem depois e que o governo e a universidade deveriam fornecer mais incentivos através de tais políticas. Também considera que a universidade precisa repensar certos aspectos de seu funcionamento, considerando as especificidades de uma parcela de seus estudantes, como oferecer cursos que sejam somente em um turno (e não o dia inteiro), possibilitando que os alunos possam trabalhar para se alimentar durante a realização do curso. (TEIXEIRA et al., 2006)

A estudante supracitada, porém, não acredita que a exclusão de acesso à universidade seja fruto de um componente racial, mas somente social. Ela considera que mesmo sendo negra, mulher e pobre, conseguiu entrar em um curso de Engenharia e questiona: "como a cor da minha pele poderia impedir isso?". (TEIXEIRA et al., 2006, p. 154) Esta situação sinaliza uma das facetas mais cruéis do racismo: a ideia de que este não existe, noção que conforma e possibilita a manutenção do racismo estrutural existente na sociedade. Tal denúncia se torna ainda mais alarmante quando atinge as próprias pessoas negras que, desse modo, não podem se reconhecer. É justamente aí que reside a eficácia desse sistema discriminatório.

Da mesma forma, um estudante de Engenharia Mecânica relatou que, em sua vida antes da universidade, não observava discriminação racial por parte dos brancos. Percebia que os próprios negros demonstravam preconceito uns com os outros. Ao mesmo tempo, afirmou que sentia um "bloqueio' para se misturar com os brancos, não por causa destes (porque os brancos aceitavam os negros), mas porque os próprios negros não se misturavam. Sobre a universidade, avaliou seu percurso dentro desta instituição como ótimo: "minha raça não atrapalhou em nada" (TEIXEIRA et al., 2006, p. 163), embora relate situações como ter sido abordado pela polícia no ponto de ônibus por ter sido confundido com um assaltante pelo fato de ser negro. (TEIXEIRA et al., 2006) Narrativas como essa demonstram a internalização de valores veiculados por um grupo dominante e como o racismo se encontra presente na própria estrutura das instituições, sendo, portanto, reproduzido por aqueles que a habitam, ainda que não intencionalmente.

A reduzida quantidade de estudantes negros também foi citada como um fator que reforça a sensação de isolamento, mas, ao mesmo tempo, de se constituir uma exceção, quer dizer, um negro que se destacou sozinho. Um estudante de Ciências Biológicas fala sobre esse retrato, mas em uma perspectiva "vantajosa", isto é, dos benefícios de ser o "único" que pertence àquele contexto. (TEIXEIRA et al., 2006) Esta é uma noção perigosa: pode parecer que fornece certo *status* social a um indivíduo específico, mas não deixa de reforçar o preconceito com todos os que não conseguiram e mesmo com ele que conseguiu. Dito de outro modo, "ser exceção" confirma a regra, isto é, pessoas negras não teriam condições intelectuais de frequentar o espaço acadêmico. Quando um se destaca, é porque se configura como uma exceção.

Um último elemento que merece ser mencionado se relaciona com a aparência física e o que se espera dos futuros profissionais. Neste sentido, um estudante de Farmácia relatou ter ouvido algumas falas, tais como: "você é estudante de Farmácia? Mas você não tem cara de farmacêutico não" (TEIXEIRA et al., 2006, p. 193), ou quando foi dar uma palestra sobre lipossoma e alguém perguntou: "não, você é o percussionista que vai tocar ali no *black fast*, não é não?". (TEIXEIRA et al., 2006, p. 193) Estas falas, ditas como inofensivas por quem as profere, são escutadas e experienciadas com muito sofrimento por aqueles que vivenciam tais situações cotidianamente durante quatro ou cinco anos na universidade. E qual o papel da psicologia nesse contexto?

Por uma psicologia escolar/educacional antirracista: reconhecimento e conscientização

O tema do racismo não interessa somente aqueles que são considerados negros. Como o próprio nome diz, estamos falando de "relações raciais", logo, o racismo também envolve o indivíduo branco.

O senso comum tende a, quando se fala em racismo, pensar como algo que interessa somente ao negro. É como se o branco não precisasse pensar sobre isso, não fosse racializado. Porém, no instante em que a sociedade colonialista inventou a noção de raça negra, também inventou a ideia de raça branca (isto é, algo sobre a qual os negros estariam em oposição). Considerando esse quadro e seus atravessamentos no campo da psicologia, é preciso lembrar que várias profissões, inclusive esta, foi constituída pelo racismo estrutural já mencionado neste capítulo. A psicologia ensinada no Brasil é basicamente eurocêntrica e estadunidense, predominando autores dessas regiões. Deste modo, trata-se de compreender que a psicologia brasileira, que também é produto do meio no qual nasce e exerce suas práticas, é atravessada pelo racismo. A psicologia não é neutra. É ingenuidade pensar que, ao não falar ou estudar sobre isso, a psicologia se mantém neutra sobre tal aspecto. O silêncio faz parte da manutenção da estrutura e se traduz como uma escolha, uma opção de caráter político e ideológico.

Diante de situações como as dos estudantes acima, é preciso considerar que a academia precisa atentar sobre tal aspecto. Tais trajetórias tendem a ser deslegitimadas, desconhecidas ou escondidas por uma preocupação central com aspectos cognitivos, que não consideram os demais âmbitos que envolvem a vida de um estudante universitário. Mesmo quando se detém em questões de desempenho acadêmico, geralmente se compreende que os resultados observados se relacionam unicamente com capacidades ou aptidões individuais, através de uma avaliação supostamente "neutra". Trazer à tona certas especificidades das vivências dos estudantes negros, chamando a atenção da comunidade acadêmica para tal quadro, pode se constituir numa contribuição da psicologia. Mas para isto, este campo precisa primeiramente contextualizar suas teorias importadas e reconhecer que a condição racial, dentro do cenário brasileiro e mesmo internacional, é um elemento que perpassa as vidas das pessoas e constitui suas subjetividades, ainda que alguns indivíduos não tragam isso como uma vivência já

refletida. Isto porque o racismo é fundante da sociedade brasileira e se encontra presente em todas as instituições que esta mesma sociedade criou.

É este racismo estrutural que gera, por exemplo, o não reconhecimento ou mesmo negação de situações discriminatórias vividas, não sendo estas relacionadas à condição racial de cada pessoa. Em certos momentos, este racismo mostra a maior faceta de sua perversão: em uma das entrevistas acima relatadas, um estudante considerou que não conseguia se "misturar" com um grupo de colegas brancos porque ele mesmo resistia e não porque estes não o aceitavam. Fazer o oprimido se responsabilizar por sua própria opressão é uma das mais cruéis e eficientes técnicas de dominação já utilizadas. Neste sentido, ao tornar visível esses elementos que perpassam a trajetória de estudantes negros, a psicologia contribuirá para uma desmistificação dessas vivências. Mas é preciso também pensar em formas de atuação que promovam a conscientização dos diferentes lugares ocupados nas hierarquias sociais pelas diferentes pessoas e as formas de enfrentamento a tais constatações. Uma forma de operacionalizar isso é através de espaços de escuta, nos quais também possa haver compartilhamento e troca de experiências entre os estudantes.

O racismo estrutural está presente também na universidade através de seus currículos (temas trabalhados ou silenciados), das práticas pedagógicas únicas que favorecem uma determinada cultura em detrimento de outra, dos critérios de seleção interna, da postura e atitude discriminatória de professores, da crença na incapacidade ou dificuldade de alguns alunos, das experiências de rejeição afetivo-sexual, das ofensas, xingamentos e "brincadeiras" por parte de colegas, das depreciações da aparência em relação à profissão em formação, dentre outros aspectos. Uma universidade que abre suas portas para estudantes negros através da política de cotas, mas que não considera os desafios inerentes a se pertencer a um grupo historicamente excluído deste espaço, está mantendo

essa estrutura de séculos atrás, com um discurso pretensamente a favor da diversidade.

É urgente que a psicologia se posicione diante destas vivências, que reconheça o sofrimento mental vivido por estudantes negros e que esse sofrimento não seja comparado ao de outros grupos, pois se constitui de aspectos próprios relacionados às condicionantes históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais. Faz-se premente o entendimento de que o desenvolvimento de pessoas negras não acontece da mesma forma que o desenvolvimento de pessoas brancas, uma vez que as últimas não são colocadas nos mesmos lugares sociais que as primeiras e, deste modo, não experienciam desafios que o colocam constantemente em um local de subalternidade ou não intelectualidade. Para concretizar uma atuação de caráter político, antirracista e comprometida com os direitos humanos, a psicologia precisa inicialmente fazer esse reconhecimento, isto é, reconhecer o racismo que caracteriza sua própria constituição enquanto ciência. Sem este passo, torna-se inviável uma atuação que considere a perspectiva de pessoas tradicionalmente excluídas das teorias psicológicas.

Referências

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). *Psicologia social do racismo*: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petropólis: Vozes, 2002a. p. 25-58.

BENTO, M. A. S. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). *Psicologia social do racismo*: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petropólis: Vozes, 2002b. p. 147-162.

CARONE, I. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). *Psicologia social do racismo*: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petropólis: Vozes, 2002. p. 178-199.

CARVALHO, J. J. Ações afirmativas como base para uma aliança negro-branco-indígena contra a discriminação étnica e racial no Brasil. *In*: GOMES,

N. L.; MARTINS, A. A. (org.). *Afirmando direitos*: acesso e permanência de jovens negros na universidade, 2006. p. 61-96.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Relações raciais*: referências técnicas para a atuação de psicólogas/os. Brasília, DF: CFP, 2017.

COSTA, J. F. Da cor ao corpo: a violência do racismo. *In*: SANTOS, N. S. *Tornar-se negro*: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 103-116.

COSTA, E. S. *Racismo, política pública e modos de subjetivação em um quilombo do Vale do Ribeira*. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DOMINGUES, P. J. Negros de almas brancas? a ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 563-599, 2002.

DUBOIS, W. E. B. *As almas da gente negra*. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.

FAUSTINO, D. V. Colonialismo, racismo e luta de classes: a atualidade de Frantz Fanon. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 5., 2013, Londrina. *Anais* [...]. Londrina: Gepal, 2013. p. 216-232.

GONÇALVES FILHO, J. M. A dominação racista: o passado presente. *In*: KON, N.; SILVA, M.; ABUD, C. (org.). *O racismo e o negro no Brasil*: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 143-159.

MUNANGA, K. Prefácio. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). *Psicologia social do racismo*: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petropólis: Vozes, 2002. p. 9-11.

PARHAM, T.; AJAMU, A.; WHITE, J. *The psychology of blacks*: centering our perspectives in the African consciousness. London: Psychology Press, 2015.

PIZA, E. Porta de vidro: uma entrada para a branquitude. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). *Psicologia social do racismo*: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petropólis: Vozes, 2002. p. 59-90.

SANTOS, G. A. *Mulher negra, homem branco*: um breve estudo do feminismo negro. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

SILVA, M. L. Racismo no Brasil: questões para psicanalistas brasileiros. *In*: KON, N.; SILVA, M.; ABUD, C. (org.). *O racismo e o negro no Brasil*: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 71-89.

SOUZA, N. S. S. *Tornar-se negro*: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TABACOF, H. Dessemelhanças e preconceito. *In*: KON, N.; SILVA, M.; ABUD, C. (org.). *O racismo e o negro no Brasil*: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 45-55.

TEIXEIRA, I. A. *et al. Memórias e percursos de estudantes negros e negras na UFMG*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOBRE OS AUTORES

Adrielle de Matos Borges Teixeira

É graduada em Psicologia pela Universidade Salvador, Especialista em Desenvolvimento Infantil e seus Transtornos (Faculdade Social da Bahia), Especialista em Psicoterapia Junguiana (Clínica Psique/ Faculdade Hélio Rocha), Mestre em Educação e Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente, atua como psicóloga na Universidade do Estado da Bahia e docente do Centro Universitário Jorge Amado (Unijorge), com interesse nos processos de desenvolvimento humano, aprendizagem, educação inclusiva, relações étnico-raciais e nas temáticas relacionadas à atuação do psicólogo escolar. E-mail: asmatos@uneb.br

Aline Beckmann Menezes

Possui bacharelado em Psicologia (2002), habilitação-formação em psicólogo (2003), mestrado (2005) e doutorado (2011) em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará. Possui título de especialista em Psicologia Escolar e Educacional pelo Conselho Federal de Psicologia (2016). Tem experiência profissional na área de Psicologia Escolar no Ensino Superior (2005 a 2013), em Psicologia Clínica – Terapia Analítico-Comportamental, em pesquisa nas áreas de Análise do Comportamento e Psicologia Evolucionista e como docente do nível superior em instituições públicas e privadas. Atualmente é Professora Adjunta A2 da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Pará, atuando na área de Psicologia Escolar e Inclusão de Pessoas com Deficiência e Colaboradora do Programa de Pós-Graduação do Teoria e Pesquisa do Comportamento

(NTPC-UFPA), vinculada à linha de pesquisa Desenvolvimento de Tecnologia Comportamental. E-mail: alinebcm@gmail.com

Aline Rodrigues Gomes

Psicóloga graduada pela Universidade Federal da Paraíba, como formação e estágio supervisionado na área da Psicologia Escolar Educacional. Atualmente é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS-UFPB) e integrante do Núcleo de Estudos em Interação Social e Desenvolvimento Infantil (NEISDI-UFPB). E-mail: alinegomesr@gmail.com

Andressa Carvalho Militão

Graduada em Psicologia pela Universidade Salvador (Unifacs) e pós-graduanda em Relações Interpessoais na Escola pelo Instituto Superior de Educação (ISE-SP). Atualmente atua como psicóloga escolar na Escola Experimental e como psicóloga clínica. E-mail: psicologia@escolaexperimental.com.br

Beatriz Adeodato de Souza

Professora Assistente da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Graduada em Licenciatura em Dança e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDança-UFBA). Doutoranda em Artes Cênicas, pelo programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC-UFBA). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Políticas, Processos Corporeográficos e Educacionais em Dança (Proceda) e do Grupo de Pesquisa Poéticas Tecnológicas – corpoaudiovisual. Concentra suas investigações nas interações da Dança com a Educação Somática e nos estudos da percepção e da cognição situada em diálogo com processos artístico pedagógicos em dança. Atuou como mediadora e especialista da área de dança no Projeto

de Pesquisa e Extensão Arte no Currículo, com convênio entre Universidade Federal da Bahia e Secretaria Municipal de Educação de Salvador, estruturando referenciais curriculares da arte para o ensino fundamental da rede municipal de educação (2015-2016). Coautora do livro *Ensino da dança para crianças* (SEAD-UFBA, 2018). E-mail: beatrizadeodato@gmail.com

Erika Andrade de Oliveira

Possui graduação em Psicologia pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Foi pesquisadora assistente voluntária no Grupo de Apoio Psicossocial aos Estudantes da Uneb (Gapeu) e atualmente trabalha na Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social do Estado da Bahia (SJDHDS/BA). E-mail: oli_erika@hotmail.com

Fabíola de Sousa Braz Aquino

Psicóloga pela Universidade Federal da Paraíba. Mestra e doutora em Psicologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS-UFPB). Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (UFPB). Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Interação Social e Desenvolvimento Infantil (NEISDI-PPGPS-UFPB). Realiza estudos nos âmbitos da Psicologia do desenvolvimento humano, educação infantil e Psicologia Escolar e Educacional. Supervisora de estágio supervisionado curricular no campo da Psicologia Escolar em contextos públicos de Educação Básica. Membro do GT de Psicologia Escolar e Educacional da ANPEPP. Desde 2016 é coordenadora de Projeto de Extensão direcionado a psicólogas escolares da rede pública municipal de João Pessoa, Paraíba. E-mail: fabiolabrazaquino@cchla.ufpb.br

Jamile Oliveira Santana Souza

É graduada em Psicologia pela Faculdade Ruy Barbosa, neuropsicóloga pela Universidade Federal da Bahia, especialista em Relações Interpessoais na Escola pela Unifran-SP, especialista em Psicologia Sistêmica pela Faculdade Ruy Barbosa e possui formação clínica em Terapia Familiar e Conjugal pelo Instituto Humanitas. Atualmente atua como vice-gestora da Escola Experimental, é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Gepem) em São Paulo e atua como psicóloga clínica. E-mail: vicedirecao@escolaexperimental.com.br

Jean von Hohendorff

Psicólogo pelas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). Mestre e doutor em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP-UFRGS). Docente da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (IMED). Coordenador do grupo de pesquisa Violência, Infância, Adolescência e atuação das Redes de Proteção e de Atendimento) (VIA Redes-PPGP-IMED). Desenvolve atividades de pesquisa e extensão com foco em situações de violência contra crianças e adolescentes e na atuação das redes de proteção e de atendimento para crianças e adolescentes em situação de risco. E-mail: jean.hohendorff@imed.edu.br

Klessyo do Espírito Santo Freire

Psicólogo pela Faculdade Ruy Barbosa. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE-UFBA). Doutorando em Psicologia na linha de pesquisa em transições desenvolvimentais e contextos educacionais no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (POSPSI-UFBA). Docente

do Centro Universitário Uninassau. Membro do grupo de pesquisa e extensão Investigações em Psicologia Cultural: Cultura, Linguagem, Transições e Trajetórias Desenvolvimentais (CULTS). Tem interesse nas áreas de psicologia clínica, psicologia escolar e educacional, psicologia no ensino superior, psicologia cultural semiótica e psicologia fenomenológico existencial. E-mail: klessyo@gmail.com

Leticia Chaves Monteiro

Doutora (2014-2018) e mestra (2011-2013) em Ciências Sociais pelo PPGCS-UFBA, membro do Laboratório de Estudos em Segurança Pública, Cidadania e Solidariedade (Lassos). Psicóloga (2007) e Pedagoga (2019) pela Universidade Salvador (Unifacs). Possui experiência em projetos e programas sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, sistema penitenciário e saúde do trabalhador. Psicóloga Clínica com formação na Abordagem Centrada na Pessoa, com experiência no desenvolvimento de ações comunitárias de Plantão Psicológico e Grupos de Encontro e facilitação em Curso de Formação Vivencial-reflexivo nesta abordagem. Experiência em consultoria nacional com formação de professores (desde 2012) e internacional em Programa de Educação Profissional, em Moçambique (2012). Desenvolveu programa de Formação de Professores que atuam em unidades prisionais no estado da Bahia no Instituto Anísio Teixeira (IAT/SEC – 2007-2011). Representante do pólo Bahia da ONG RedSolare Brasil e membro do Network Reggio Children (Itália). E-mail: leticiachavesmonteiro@gmail.com

Maria Virgínia Machado Dazzani

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (1994), mestrado e doutorado em Educação pela Universidade

Federal da Bahia (2000 e 2004). Realizou estágio de pesquisa com bolsa sanduíche (Capes) na Purdue University (Indiana, Estados Unidos) e pós-doutorado na Clark University, Estados Unidos, com bolsa Capes em 2009-2010 e com bolsa CNPq em 2015-2016. É professora e pesquisadora dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia e em Educação (UFBA). Entre 2021 e 2022 foi Professor Visitante na Università Degli Studi di Salerno com bolsa do Capes-Print. Desenvolve pesquisas na interface das áreas da Psicologia Cultural, da Psicologia Escolar e da Educação. Atualmente é coordenadora do grupo de pesquisa e extensão intitulado Investigações em Psicologia Cultural: Cultura, Linguagem, Transições e Trajetórias Desenvolvimentais (CULTS). E-mail: dazzani@ufba.br

Mariana Leonesy da Silveira Barreto

Psicóloga graduada pela Faculdade Rui Barbosa. Realizou mestrado e doutorado em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal da Bahia. É professora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: marianaleonesy@gmail.com

Marilia Régis Dourado

Pedagoga pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com especialização em melhoria da qualidade da educação básica pela Organização dos Estados Americanos (OEA). Representante Nacional da RedSolare no Brasil; Membro do Network da Reggio Children em Reggio Emilia; Diretora Executiva e Assessora Pedagógica da Esse Consultoria, com atuação no Brasil e em Projetos Internacionais em Angola, Moçambique, Panamá e Peru. Atua com formação de professores, educação infantil, ensino fundamental e educação profissional. E-mail: douradomariliaster@gmail.com

Naiana Dapieve Patias

Psicóloga pela Universidade Franciscana (UFN). Mestra (UFSM) e Doutora em Psicologia (PPGP-UFRGS). Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UFSM). Coordenadora do Núcleo de Estudo em contextos de Desenvolvimento humano: Família e Escola (NEDEFE-UFSM). Realiza estudos nos seguintes temas: psicologia do desenvolvimento humano, adolescências, psicologia escolar e educacional, estilos e práticas educativas parentais, exposição à violência na adolescência. Supervisora de estágio curricular no campo da Psicologia Escolar/Educacional em contextos públicos e privados de Educação Básica. Membro do GT de Psicologia Escolar e Educacional da ANPEPP. E-mail: naipatias@hotmail.com

Naira Figueiredo Marinho

Técnica em Design de Interiores pelo Instituto Federal do Pará, e graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pará. Temas de interesse: educação, evolução do comportamento humano, psicologia evolucionista, teoria do apego e teoria de história de vida. E-mail: marinho.naira@gmail.com

Pablo Mateus dos Santos Jacinto

Psicólogo (CRP-03/14425) graduado pela Universidade do Estado da Bahia e mestre em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal da Bahia. Atuou como psicólogo na área da socioeducação. Foi técnico da coordenação do Programa Bolsa Família, na Superintendência de Assistência Social da Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social do Estado da Bahia. Trabalhou como assessor técnico de pesquisa no Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (Crepop) do

Conselho Regional de Psicologia 3ª Região, Bahia. Especialista em Psicomotricidade, Aprendizagem e Educação (Unoeste). Atualmente é professor substituto na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e estudante doutorando em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: pablojacintopsi@gmail.com

Rachel Coelho Ripardo Teixeira

É graduada em Psicologia pela Universidade Salvador, mestra em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal da Bahia, e doutora em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo. Atualmente é docente do Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará, e é colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Neurociências e Comportamento do mesmo Núcleo. Temas de interesse: psicologia evolucionista, evolução do comportamento humano, teoria do apego, e adoecimento na pós-graduação. E-mail: rachel.ripardo@gmail.com

Sandra Andrade da Silva

Graduada em psicologia pela Universidade Salvador (Unifacs). Mestra e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UFBA). Integrante do grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE-UFBA). Temas de interesse: processos de desenvolvimento humano, vida e cultura universitária, acesso à educação e desigualdades sociais. E-mail: sandra_veda@hotmail.com

Sônia Maria Rocha Sampaio

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), professora titular do Instituto de Artes, Humanidades e Ciências Prof. Milton Santos (IHAC-UFBA) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UFBA). Coordenadora do grupo de pesquisa Observatório

da Vida Estudantil (OVE-UFBA). Atua na área de Psicologia do Desenvolvimento Humano com interface em Educação, atuando especialmente na área da Educação Superior. E-mail: sonia.sampaio@terra.com.br

Sueli Barros da Ressurreição

Psicóloga, mestra em Educação e doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta do Colegiado de Psicologia no Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Foi pesquisadora do Grupo de Pesquisa Observatório da Vida Estudantil (OVE-UFBA) durante seis anos. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Processos de Desenvolvimento Psicossocial, Contextos Educativos e Políticas Públicas (Percursos-Uneb). Orienta e realiza estudos na área da Psicologia do Desenvolvimento com foco nos seguintes temas: formação universitária, juventudes, processos identitários, diversidade cultural, abordagens psicocorporais, narrativas autobiográficas e relações étnico-raciais. E-mail: sressurreicao@uneb.br

Tairacon Roberth Lima Oliveira

Bacharel em Teologia pelo SALT-BA e em Psicologia com formação de psicólogo pela FADBA. Pós-graduando em Estudos em Novas Gerações pelo Unasp. Foi professor e pastor escolar do CAB. Atualmente é professor e pastor escolar do Colégio Adventista de Lauro de Freitas. E-mail: tairacon@hotmail.com

Thais Almeida Costa

Thais Almeida Costa é graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia, especialista em Educação Infantil pela UniBH, mestra

em Educação pela PUC-Minas e doutoranda em Educação pela PUC-São Paulo. Atualmente atua como gestora geral da Escola Experimental em Salvador e formadora do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (Icep). E-mail: direcao@escolaexperimental.com.br

Thiago Fernandes Furtado

Bacharel em Teologia pelo SALT-BA e em Psicologia com formação de Psicólogo pela FADBA. Pós-graduando em Psicanálise pela FADBA e em Neuropsicologia pela UCAM-BA. Mestrando em Teologia pelo SALT-BA. Foi professor e diretor do Colégio Adventista de Feira de Santana. É pastor da Igreja Adventista do Sétimo Dia. E-mail: tffurtado@hotmail.com

Vanessa Ribeiro Meneghetti

Psicóloga clínica com ênfase em Processos Sociais e Educativos pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Faz especialização em Teoria Analítica no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Realiza intervenções com grupos para apoio psicológico de estudantes. Foi pesquisadora do grupo de pesquisa Processos de Desenvolvimento Psicossocial, Contextos Educativos e Políticas Públicas (Percursos-Uneb). Desde 2017 realiza estudos nas áreas da Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Escolar e Educacional com interesse em: formação universitária e saúde mental, juventudes e processos identitários, arte, narrativas autobiográficas e projeto de vida. E-mail: psivanessameneghetti@gmail.com

Adrielle de Matos Borges Teixeira

Graduada em Psicologia pela Universidade Salvador (Unifacs), especialista em Desenvolvimento Infantil e seus transtornos pela Faculdade Social da Bahia (FSBA), em Teoria e Psicoterapia Junguiana pela Faculdade Hélio Rocha (FHR), mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutora em Psicologia também pela UFBA, com realização de doutorado-sanduíche na Ramapo College of New Jersey. Atua como psicóloga e como docente de Pós-Graduação Lato sensu na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e como docente no curso de Psicologia do Centro Universitário Jorge Amado (Unijorge). É membro do GT em Psicologia Escolar/Educacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) e membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Interesse pelos seguintes temas: Psicologia Escolar/Educacional, Psicologia do Desenvolvimento e relações étnico-raciais. Email: adriellematos@hotmail.com

Maria Virgínia Machado Dazzani

Formada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre e doutora em Educação pela UFBA (2000 e 2004, respectivamente), é professora associada IV do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, e coordenadora do grupo de pesquisa Investigações em Psicologia Cultural: Cultura, Linguagem, Transições e Trajetórias de Desenvolvimento (CULTS). Realizou pós-doutorado na Purdue University/USA (2002-2003) e também na Clark University/USA (2009-2010) onde foi professora visitante no período de 2015-2016. Atualmente é professora visitante na Università degli Studi di Salerno/Itália através do CAPES PRINT UFBA. E-mail: dazzani@ufba.br

Pablo Mateus dos Santos Jacinto

Graduado em Psicologia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), mestre e doutorando pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Desenvolve pesquisas sobre psicologia do desenvolvimento, com foco na infância e adolescência, perpassando temas como: adoção, institucionalização e educação. É professor substituto na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e defensor dos Direitos da Criança e do Adolescente. Email: pablojacintopsi@gmail.com

O Brasil se encontra numa encruzilhada, e todos nós, educadores, psicólogos, cientistas sociais, ativistas de movimentos sociais, jovens estudantes e pesquisadores, precisamos tomar decisões sobre nossas práticas. As reflexões de pesquisadores, psicólogos e educadores presentes neste livro lançam um olhar sobre essas encruzilhadas e seus diversos desafios.

ISBN 978-65-5630-377-2